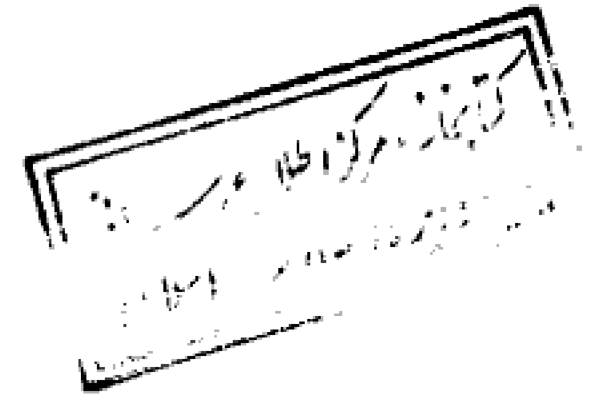
جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
مكتب تنسيق التعريب



اللسان العربي

العدد: الرابع والأربعون
(44)



التصنيف الصوتي والإخراج
مكتب تنسيق التعريب

مطبعة النجاح الجديدة
الدار البيضاء
الإيداع القانوني رقم : 1964/13

محتويات العدد

تقديـــم

بصدور العدد الرابع والأربعين، تكون مجلة اللسان العربي قد بلغت حوالي أربع وثلاثين سنة مـــن عمرهـــا الحافل، قضته كله في خدمة لغة الضاد (لإغنائها بالمصطلحات الحديثة ولتوحيد المصطلح العلمي والحضاري في الوطن العربي...)، ومن هذه الوسائل التي يعتمدها المكتب أيضا في عملية تنسيق جهود مجامع اللغـــة العربيـــة والهيئات اللغوية ومختلف الأكاديميات (نظام مؤتمرات التعريب الدورية التي تشارك فيها الأقطار العربية بممثلـــين عن أجهزتها التربوية ومجامعها اللغوية وجامعاتها ومعاهدها العلمية والمختصين فيها). (اللسان ع.19، ج1) .

لقد حاولت المجلة منذ صدور أعدادها الأولى أن تكون سجلا لهذه الأوساط في ميدان التعريـــب والتنميـــة اللغوية باعتبارها منطلقا لانشغالات المكتب وما يتمخض عنها من إنتاجات دأب علـــى مراكمتهـــا لصياغـــة منظوره المنهجي من جهة و لتقويم مساره العلمي فيما يخطط له من مشروعات تعريبية من جهة أخرى.

فالمنهجية التي يعمل المكتب بمقتضاها إذن تقوم أساسا على مبدأ التنسيق بين الهيئات العربيـــة المتخصصـــة والعمل على توحيد جهودها وذلك عن طريق لجان التعريب في كل الدول العربية التي تشـــكل قنـــاة تبليـــغ وتوصيل لمختلف الجهات العلمية بمراكز البحث والأقسام الجامعية لما يجري من أنشطة اصطلاحية في رحابهـــا دون إهمال مجالات التطبيق والممارسة وهي معاهد التدريس والتكوين، وهذا ما يحاول المكتب الإيفاء به مـــن خلال الأنشطة العلمية التي تتضمنها برامجه .

فالعدد الجديد من المجلة يتضمن بالإضافة إلى أبوابه التقليدية والمتعلقة بالدراسات اللغويـــة والاصطلاحيـــة أعمال مائدة علمية حول المصطلح العلمي والمعجم الموحد سبق للمكتب أن عقدها بمراكش خلال يومـــي 4و5 مايو /أيار 1995، ترمي إلى تقريب البحث المصطلحي إلى مجال الاستعمال البيداغوجي.

لقد تم تناول مجموعة من إصدارات المكتب خلال هذه الندوة على مستوى ما تقدمه من مضامين، فعمـــد أ.محمد حمادة و أ. محمد أهيدي إلى قراءة تحليلية للمعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك، وقام أ. محمد الخمري بمراجعة معجم الفيزياء الموحد، وقدم أ. محمد أوبلال دراسة لمعجم مصطلحات الأحياء.

ولقد تمت هذه العروض في إطار فعالية ممارستها في مجال التدريس وكيفية تعامل الطلاب مع المصطلحات المستجدة باللغة العربية بعد أن كان تلقيهم لها أساساً باللغات الأجنبية، فالإطار التربوي الـــذي يشـــتغل فيـــه أصحاب العروض (الأكاديمية التعليمية لمدينة مراكش) يسمح لهم بتتبع شروط ممارسة المصطلح ومدى قابليتـــه للاستعمال وإلى أي حد توفر له أسباب البقاء والاستمرار، وهذا ما حاولت الدراسات المذكورة أن تبلوره...

أما على المستوى المنهجي فقد حاول الأساتذة: محمد بلقزيز ومحمد الطالب وإدريس السلاوي أن يعـــالجوا، كل من منطلقه الخاص، قضايا الوضع وتوليد المصطلح ومنهجية التعريب والتعجيم في عملية تدريس العلـــوم بالمعاهد الثانوية- مما جعل المداخلات تسير في سياق تكاملي، أشبه ما تكون بجداول تصب كلها في مجرى نشر المصطلح وإذاعته، وفسح المجال له ليخرج من بوتقة الإنشاء والوضع الضيقة والمحـــدودة إلى فضـــاء الممارســـة والاستعمال الفسيح.

هذا دون أن تهمل المجلة بقية أركانها، فهي تقدم أربع دراسات باللغة الإنجليزية لا تبتعد كثيراً عـــن المجـــال التربوي (ولا سيما دراسة د. عبد الله حمد حول الكفاية الثقافية وتعليم وتعلم اللغة الأجنبية). كما استمرت في نشر ما تبقى من قوائم مصطلحات علوم البيئة التي يقترحها د. فاضل حسن أحمد، وتنشر للأستاذ الزبير مهداد مشروعه في المصطلح التربوي كما يرد في التراث العربي.

ويختم العدد بالعرض الذي تقدم به د. محمد علي الزركان حول أطروحته الجامعية في التعريب والمصطلـــح والتي تمت بإشراف د.شاكر الفحام رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق.

رئيس التحرير

د.عباس محمد الصوري

(I) - بحوث ودراسات مصطلحية

*** حول توحيد المصطلحات العلمية**

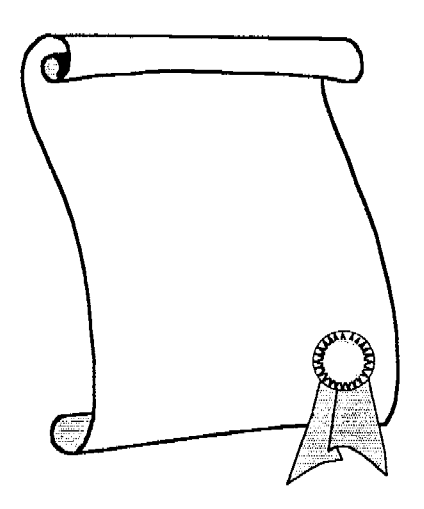
الأستاذ/ أحمد شفيق الخطيب

*** معجم الاستشهادات**

الدكتور / علي القاسمي

*** جهود مكتب تنسيق التعريب في قضايا اللغة العربية والتعريب خلال ثلاثين سنة**

الدكتور/ أحمد شحلان



حول توحيد المصطلحات العلمية

الأستاذ / أحمــد شفيق الخطيب(*)

في تأريخ تطوُّر اللغات يقولون إنّه عندما ينشأُ المفهومُ، تدريجيّاً أو فُجاءة، سرعان ما يتنشأ له اسم يعرف به أو يستدل به عليه. وقد يحمل هذا المفهوم اسمه معه، أو يلتمس له مقابل من اللغة حسبما توحي به علائق الاشتقاق أو القياس أو المجاز. وفي هذه الحال تنقل له اللفظة الاسم من معناها اللغوي إلى معناها الجديد وتسمّى مصطلحا.

ومتى ترسّخ هذا المصطلح عن طريق الاستخدام ووسائل الاتصال والإعلام يدخلُ كتب الدّراسة والبحث ويثبت في المعاجم.

وهذه المقولة كما تنطبق على لفظ "سيّارة" كما ورد في سورتي المائدة ويوسف من القرآن الكريم(1) وصار إلى مصطلح "سيّارة" المستحدث، تنطبق أيضاً على كلمة "مصطلح" نفسها. فلفظ "مصطلح"، من صلح أو صلُح صلاحاً وصلوحاً وصلاحةً، بمفهومه الحاليّ، لم يدخل المعاجم إلاّ أواسط هذا القرن -فلا ذكر له في المعاجم التّراثية ولا حتى في الطبعات الثلاث من المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية، إلاّ إذا اعتبرناه كاسم مفعول من "اصطلح" وارداً ضمنا من جملة مئات ألوف الاشتقاقات الممكنة التي لا توردها المعاجم.

فالمعاجم العربية تضمّن مفهوم المصطلح لفظة "اصطلاح". صاحب محيط المحيط يقول في "اصطلاح": "إنّه العرف الخاصُّ، وهو عبارة عن اتفاق القوم على وضع الشيء؛ وقيل هو إخراج الشيء عن المعنى اللغويّ إلى معنى آخر لبيان المراد منه، وذلك لمناسبة بينهما كالعموم والخصوص، أو لمشاركتهما في أمر أو مشابهتهما في وصف إلى غير ذلك، ج.اصطلاحات".

والوسيط يعرّف « اصطلاح » بالمفهوم نفسه مطوراً نوعاً حيث يقول: « الاصطلاح مصدر اصطلح، و اتفاق طائفة على شيء مخصوص، ولكل علم اصطلاحاته".

لكنّ لفظ "مصطلح" فرض نفسه، بالانتخاب الطبيعي والاستعمال، كمدخل مستقل. أليس اللغة كائناً حيّاً ينمو ويتطور ويتأثّر بالبيئة، كما كل الكائنات الحية؟، فنجد المعجم الوجيز، لمجمع اللغة العربية، وليد المعجم الوسيط يتجاوز عرابه، فيضيف في تعريف "اصطلاح" تحديد "أنه اتفاق في العلوم والفنون على لفظ أو رمز معيّن لأداء مدلول خاص". ثم يورد لفظ "مصطلح" كمدخل مستقل، تاليا، بالمعنى الذي أضافه في "اصطلاح".

(*) دائرة المعاجم (مكتبة لبنان) - بيروت

قيل "المصطلحات هي لغة التفاهم بين العلماء، ولكل علم اصطلاحاته" - هذا صحيح؛ لكن قسماً وافراً من المصطلحات في مختلف المجالات غزانا في المنزل والشارع والحقل والهواء والفضاء من حولنا - نرى آثار ذلك في ملبسنا ومأكلنا ومشربنا وتسلياتنا، شيباً وشبّاناً، وفي ألعاب أطفالنا وسائر محتويات بيوتنا، كما في متاجرنا ومدارسنا وجامعاتنا وشتّى مناحي حياتنا. إنّ الغمر الحضاريّ الذي اجتاح الوطن العربيّ، ولو سطحياً أُفُقيّاً في معظمه، خلال بضعة العقود الماضية أغرقنا بمستوردات الحضارة الحديثة - حاجيات وتقانيات وأفكارا ومخترعات وأساليب عيش في مختلف المجالات الحياتية والاقتصادية والعلمية والصحية والاجتماعية. وكان لا بدّ لأم اللغات من تسميات لهذه المستجدات. فكان أن انبرى المترجمون واللغويون والأدباء والصحافيون والمعجميون، ثم المجامع والمؤسسات والاتحادات المهنية، لوضع مقابلات تعرف بها هذه المستجدات وتتداول كمصطلحات.

لقد غدت المصطلحات جزءاً مهمّا من اللغة العربية، كما من كلّ اللغات المعاصرة - باعتبارها مفاتيح للمعرفة الإنسانية في شتّى فروعها، ووسيلة التفاهم والتواصل بين الناس في مختلف المجالات العملية والعلمية.

وكان من الطبيعي والوطن العربي في الأوضاع التي كان عليها، والتي لا يزال الكثير منها قائما فعلا - ولو مرفوضاً قولاً؛ كان من الطبيعي أن تتباين هذه التسميات في أرجاء العالم العربي، أو حتى في القطر الواحد نفسه منه قليلاً أو كثيراً.

هذا التباين كانت له خلفياته ومسبباته - أستعرض بعض أهمّها في ما يلي:

المعروف أن العالم العربي، منذ بدأ يفيق من غفوة عهد الظلمة الذي دمس عليه قرابة خمسة قرون، تنازعته قوى سياسية طبعته إجمالاً بثقافتين مختلفتين - انكليزية في بعض أقطاره، وفرنسية في بعضها الآخر - معاملات إجرائية بدءاً، ثم درساً وثقافة وبعض علم، ثم مصدراً يترجم عنه كل ما يمت بصلة إلى العلم والثقافة ومختلف أسباب الحضارة. وبالطبع، انعكس اختلاف لغات المصدر تباينا في مصطلحات المفاهيم العلمية والتقانية وغيرها، للمفاهيم نفسها.

فصار عندنا مثلا آزوت **azote** ونتروجين **nitrogen**، فحم **charbon** وكربون **carbon**، أمينت **amiant** وأسبست **asbestos**، علبة السرعة **boite de vitesse** وعلبة التروس (أو المسننات) **gearbox**؛ مخروط الانصباب **cone de déjection** ومروحة غرينيّة **alluvial fan**، ثم نظّامة (أو رتّابة) **ordinateur** وحاسوب (أو حاسب الكتروني) **computer**، الخ.

ومن التباين ما جاءنا عن لغتين أخريين، كما في طماطم **tomato** (عن الانكليزية)، وبندورة (عن الإيطالية) **pomma dora**(2).

أو كأن تقول في تسمية العناصر الجديدة مما وراء اليورانيوم، كورشتوفيوم للعنصر **104** (عن الروسية)،

وروثرفورديوم (عن الانكليزية)، أو نيلزبوريوم للعنصر 105 (عن الروسية) وهاهنيوم (عن الانكليزية)[3].

وقد يأتي التباين عن مرادفات للمفهوم الواحد في اللغة الأجنبية نفسها فنقول : في

muffler مخمد الصوت، وفي **silencer** كاتم الصوت. كما صمام في **valve** وأنبوبة في **tube**. حين كلاهما لمسمّى واحد في الانكليزية - بريطانيا أو أمريكيا.

ونقول في **bascule bridge** جسر قلاّب،

وفي مرادفه **balance bridge** جسر أو قنطرة موازنة،

وفي ثالث ترادفه **counterpoise bridge** قنطرة الثقل الموازن

أو نقول فيها جميعا جسر قبّان.،

وفي **condenser**، في سياق كهربائي، نقول مكثّف (كهربائي)، وفي مرادفه **capacitor** الأوسع انتشاراً حديثاً[4] نقول مواسع، وغالباً اليوم مكثّف.

وقد تزيد مرادفات المصطلح الأجنبي، فتتزايد مصطلحاتنا العربية المترجمة تبعاً لذلك -كما في المصطلح الجغرافي: **watershed** ومرادفاته **gathering ground** أو **catchment (area)** أو **catch basin** أو **drainage area (or basin)** بين مستجمع أمطار أو أرض تجميع أو منطقة تجميع أو حوض تجميع أو حوض الصرف أو منطقة الصرف أو مستجمع فقط فيها جميعاً.

كذلك تعدّدت المصطلحات حتى ضمن القطر الواحد نفسه نتيجة صدورها عن مصادر متعددة - أفراد متخصصين أو أساتذة أو حرفيين أو صحافيين أو مترجمين أو مؤلفين أو معجميين، يعملون بأذواق مختلفة ومنهجيّات مختلفة -قياساً واشتقاقاً ومجازاً ونحتاً وتركيباً مزجيّاً وترجمة حرفيّة أو تصرفية أو تعريباً لفظيا؛ ومع ثراء العربية الواسع في المفردات والمرادفات يصبح عدم تباين المصطلحات هو المستغرب. حتى المصطلحات التي صدرت عن الاتحادات العلمية وهيئات التوحيد والتنسيق والمجامع لم تخل من هذا التباين، وهي التي تعمل في شتى أقطار الوطن العربي بمنهجية موحدة شاركت كل المراجع والهيئات المصطلحية العربية في إقرارها في "ندوة توحيد منهجية وضع المصطلحات الجديدة » التي عقدت في الرباط عام 1981 بدعوة من مكتب تنسيق التعريب والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[5]، حتى قيل إن مشكلتنا مع المصطلح العلمي الأجنبي لم تعد في تعريبه بقدر ما هي في توحيده.

إنّ بعض العلماء والطلاب العرب مثلا ما زالوا يستخدمون المصطلح معدن مقابل **metal** -التي يقول فيها آخرون فلزّ، ويصطلحون على معدن لمصطلح **mineral**. والذين يمعدنون **metal** يصطلحون على فلزّ مقابل **ore**. وقسم كبير من طلاّبنا في سوريا لايزال يفهم لفظة **molecule** بمعنى ذرّة (وليس فيهم طبعاً من لم يسمع بالقنبلة الذريّة **atomic bomb**). حتى طلاّب السنة الخامسة في كلية الطب يتحدّث كتاب لهم في أمراض الدم عن ذرّة

الهيموسدرين (وهو بروتين غنيٌّ بالحديد يحوي جزيئه آلاف الذرات) -رغم أن مجمع اللغة العربية في دمشق عدّل هذا التباين مؤخراً، ليوافق ما هو متعارف في الأقطار العربية الأخرى. ولعلّ ذلك هو من قبيل قوّة الاستمرار **inertia** التي يطلق عليها أيضا مرادفا "القصور الذاتي" و "العطالة".

وفي التقسيم النباتي يحتار المرء في الإشارة إلى طائفة **Algae** –

– هل هي الطُّحلبيات، كما هو المصطلح القاهري؛

أو الأشنات، كما هو المصطلح الدّمشقي؛

وكذلك إلى النباتات **Mosses** – هل هي الحزاز، كما هو المصطلح القاهري؛ أم الطحالب، كما المصطلح في دمشق؛

ومثلها النباتات **Lichens** -هل هي الأشنات، حسب المصطلح القاهري، أم الحزاز، كما المصطلح الدمشقي – رغم أن الأمير مصطفى الشهابي العريق في رئاسة مجمع اللغة العربية في دمشق وعضوية مجمع اللغة في القاهرة يقول « وأظهرت دراساتي أن الاستخدام المصري أقرب إلى الصواب »[6].

وكنت منذ حوالي عشرين عاما قد قابلت مصطلحات مشتركة من حرف A في الجغرافية والجيولوجية في معجمين متخصّصين صدرا عن مجمع اللغة العربية، في سياق مقدمة كتبتها لمعجم المصطلحات العلمية والفنية والهندسية لاحظت فيها بعض التباين. وقد خطر لي إعادة المقابلة على الطبعتين المجدّدتين من المعجمين[7] بعد توحيد المنهجيات، فكان الجدول التالي[8]:

المصطلح الأجنبي	المرادف العربي في المعجم الجغرافي	المرادف العربي في معجم الجيولوجية
ablation	تذرية، تلاشٍ كانت سحج في طبعة سابقة	تذرية، تلاشٍ كانت تذرية في طبعة سابقة
abrasion	بري، سحج كانت سحج في طبعة سابقة	سحج، بري كانت بري في طبعة سابقة
abyssal rocks	الصخور الغورية	الصخور العميقة، صخور الأعماق كانت صخور الأعماق
aeolian deposits	رسابات هوائية كانت رواسب هوائية	الرواسب السفوية (الريحية) كانت رواسب ريحية
agglomerate	راهصة بركانية	رصيص بركاني

alluvial plane	سهل غريني	سهل طميّ
anticline	حدبة	حنيرة، تحدّب
		كانت قبو، طيّة محدّبة
anticlinorium	حدبة متغضنة	حنيرة مركبة
		كانت تحدّب مركّب
aquifer	طبقة خازنة للماء	مكمن ماء أرضي
		كانت مستودع ماء أرضي
Archean era	الحقب الأركي	الحقب السحيق
barchan	برخان	كثيب برخاني، قوز
basalt	بازلت، نسف	بازلت
batholith	سنام غائر	باثوليت
corrasion	تأكّل طبيعي	تحات طبيعي
crevasse(s)	صدع الجليد	شقوق جليديّة
detritus	حطام	حتات (فتات)
estuary	مصب خليجي	مصب نهريّ
extrusive rock(s)	صخور طفحية	صخر نابط
fumarole	نافثة	داخنة
geosyncline(s)	بحر جيولوجي	قعائر عظمى
glaciation	تجلد	تثلج
gravel	حصى	جرول (جراول، حصى)
hatch(ing)	ترقين، هاشور	تظليل
hard pan	كتيم	الطبقة الصمّاء
horst	جبل اندفاعي	النّتق
laterite	بصرة، تربة حمراء	لاتيرايت
lithosphere	غلاف صخري	الغلاف الحجري
		(المحيط الحجري)

mantle rock	ثرى، غلاف الصخر	وشاح صخري (غلاف صخري)
plateau	نجد، هضبة	هضبة
pumice	نشف	الخرفُش، النشف (بيومس)
quicksand	رمال رخوة	رمل سوّاخ
runoff	مدد النّهر	الصّرف السطحي
shale	طفل، طينٌ صفحي	طفل، طفال
subsidence	خسف	هبوط
till	طفال جليدي	حريث جليدي
tsunami	سنامة	موجة الميناء، تسونامي

وقد لحظ الزّميل الدكتور صادق الهلالي تباينات من هذا القبيل في مصطلحات المعجم الموحد للمصطلحات العلمية في مرحلة التعليم العام الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في جزأيه الخاصّين بعلمي الحيوان والنبات بالمقارنة مع مقابلاتها المشتركة في المعجم الطبي الموحد لاتحاد الأطباء العرب(9). وأختار عيناتي هنا ممّا تتباين فيه المصطلحات المشتركة في جزأي المعجم الموحّد نفسه في الحيوان والنبات.

المصطلح الأجنبي	المرادف العربي (في معجم الحيوان (جـ4)	المرادف العربي في معجم النبات (جـ 5)
achromatic	لاصبغي	لالوني
adaptation	مواءمة	تكيُّف
bleeding	نزف	إدماء (والمتوقع هو العكس)
decay	تفسُّخ	انحلال، تلف
dehydration	تجفيف	نزع الماء
fossil	أحفوريّة، كائن متحجّر	حفري
gelatinous	هلامي	جيلاتينيّ
spiral	حلزوني	لولبي

hibernation	سبات شتوي	بيات شتوي
microhabitat	موطن أصغر	بيئة محليّة

وأحياناً يكون التباين في موقعين مختلفين من المعجم نفسه للمصطلح نفسه، فتجد مثلا في معجم الفيزيقا الحديثة[10]، مقابل المدخل **propagation** المرادف العربي انتشار، ثم بعد صفحات في مقابل **sound propagation constant** ثابت انتقال الصوت. وكذلك مقابل المدخل **triboluminescence** تجد الاستضواء بالحك، لكنك تجد مقابل **luminescence**ضيائيّة (وهو المرادف الصحيح).

وفي معجم حديث قيّم في العلم والتكنولوجيا[11] تجد مقابل المصطلح **centrifuge** المرادف العربي طاردة، لكنّك مقابل المدخل **disc centrifuge** تجد نابذة قرصيّة. وكان يفترض على الأقل إيراد المرادفين طاردة ونابذة مقابل المدخل **centrifuge** لتبرير ذلك.

ومن نوادر هذا التباين أني لحظت في مخطوطة لمعجم في الرياضيات، كلفتنا إحدى وزارات التربية في الدول العربية بنشره، مقابل المصطلح **function** المرادف العربي اقتران؛ وفي ثلاثين سطراً يشرح المؤلفون ميزات هذا المصطلح على المرادف الشائع "دالّة" ثم في أكثر من ستين مصطلحاً مركّباً تابعاً أساسها لفظة **function** مثل **compound**، **continuous ~**، **explicit ~**، **periodic ~** الخ لايورد المعجم إلا دالّة.

هذا التباين في معظمه كما تلحظون هو ترادف صحيح في غالبيته لمصطلحات أجنبية -فقد يكون المرادفان العربيان أحيانا ليسا صحيحين معجميًا فقط بل إنهما من الشيوع بحيث يتعذّر تفضيل واحدهما على الآخر، كما في : سحابة وغيمة مقابل **cloud** أو نجد وهضبة مقابل **plateau**. أو قد يكون أحدهما أو كلاهما وافياً بالغرض، لكنّهما متكاملان نوعاً -يشرح واحدهما الآخر أو يضفي عليه مسحة دعم قد تكون ضرورية في فترة مخاض المصطلح الذي لّما يترسّخ، مثل: كتيم وطبقة صمّاء مقابل **hard pan** أو نافثة وداخنة مقابل **fumarole**؛ وفي هذه الحال يدرس أمر تفاضلهما.

وأحياناً يكون المرادف العربي صحيحاً أو لا يكون، في مقابل المصطلح الأجنبي المحدّد المفهوم، لإبهام في المعنى المعجمي له، مثل: فلز ومعدن مقابل **metal** أو فلز وخام مقابل **ore**. ومثل هذا الترادف لامجال للتساهل فيه.

وأحياناً يكون المصطلح الأجنبي ذو المفهوم المحدّد من النوع المميّز بما يتجاوز معناه المعجمي أو المتعارف؛ وفي هذه الحال يصبح ترادف المصطلح العلمي العربي مرفوضاً مصطلحيّاً، ولو كان صحيحاً معجميّاً، كما في: ضيائية واستضواء مقابل **luminance** أو **luminescence**، اللذين سيرد تفصيلهما، لاحقا.

أسائل نفسي موقفاً من الترادف أو التوحيد من حين لآخر، فأجدني لا من أنصار الترادف - ولا من مؤيّدي

التشدُّد المطلق في قضية التوحيد. فالواقع اللغوي والعلمي أيضاً يبدو لي أنه يضع المصطلحات على اختلافها في مستويات ثلاثة: المستوى الأوّل، هو المستوى اللغوي المعجميّ المحض - اللفظة كما يشرحها المعجم؛ وهذا لا يد لنا فيه.

والمستوى الثاني هو المستوى المفرداتي الشائع (المطوّر نوعاً عن المستوى المعجمي). وهذا ينظر في أمره، فقد يكون الترادف وهميًا فيرفض، أو صحيحاً تفاضليًا أو صحيحاً شائعاً راسخاً - فيقبل الراسخ الشائع منه، ويرادف المتفاضلان بأولوية الأنسب، أو يقتصر على الأنسب فقط.

وثالث المستويات هو المصطلح المميّز - حيث يعني المصطلح شيئاً محدّداً يتجاوز معانيه المعجمية أو حتى الشائعة. وهذا يتوجّب توحيده دون تردُّد.

ولعلّي استكمالاً لما أسلفت - أُقدم مثالا يوضح المستويات التي أشير إليها على مصطلحات من مادة ضاء.

يقول المعجم العربي[12]: ضاء، يضوء ضوءاً وضياءً: أنار وأشرق. وأضاء: ضاء، و الشيء: جعله يضيء أو يضوء. وقيل: أضيء لي أقدح لك؛ فسّره بعضهم: كن لي أكن لك، وقيل: كن لي أكثر مما أكون لك، وقيل: بيّن لي حاجتك حتى أسعى فيها. و ببوله: حذف. واستضاء: استنار، و استشار، وفي حديثك لا تستضيئوا بنار أهل الشرك. والضوء: النور وهما مترادفان، أو الضوء لما بالذّات كالشمس والنار، والنّور لما بالعرض كالقمر -مصداقاً لقوله تعالى في سورة يونس « هو الذي جعل الشمس ضياءً والقمر نوراً ». فنعتبر الضوء والضّوء والضياء والإضاءة، والاستضاءة بهذه المعاني المصدرية كلّها مصطلحات في المستوى الأول، وهي من اختصاص النحاة.

فإذا حدّدنا لفظي الضوء والإضاءة مقابل **light** و **illumination** بالمفهوم العاديّ (أو حتى الفيزيائي) نعتبرهما من المستوى المصطلحي الثاني؛ ولا بأس حينئذ بالمرادفين (نور وإنارة).

لكن إذا تجاوزنا المفهوم العاديّ وقلنا:

الضياء مقابل **luminosity** بمفهوم "شدّة إضاءة المنطقة أو زهوّها في اتّجاه معيّن بالنسبة للناظر".

أو قلنا ضيائيّة مقابل **luminescence** لمفهوم « ابتعاث الضوء دون عامل حراري »، كضيائية اليراعة أو ضيائية التفسفر أو ضيائية الحك،

أو قلنا استِضْواء مقابل **luminance** بمعنى « شدّة الإضاءة المنبعثة من وحدة المساحة للسطح المضيء (مقيسة بالقنديلة للمتر المربّع)"،

فإنا حينئذ نتعامل مع مصطلحات مميزة لاتقبل الترادف -مصطلحات من المستوى الثالث لاتقبل البديل- مصطلحات يتوجّب توحيدها مقابل المفهوم المحدّد علميًا، والاّ اختلف المفهوم وضاع المعنى.

ان الترادف في المصطلحات في مستوييها الأول والثاني قد تفرضه طبيعة اللغة أو انحيازية ذوق الواضعين، وهو

في الحالين لايضير العلم ولايضير المتعلمين. وفي غالبيّة الأحوال سيترسّخ المرادف الأنسب بالانتخاب الطبيعي. فالمعنى لايضيع والمفهوم بالتالي لن يختلف في قول القائلين:

معونة فنّية	أو ~ تقنيّة	مقابل	technical assistance
تعليق	وحاشية	مقابل	annotation
سمة	وعلامة	مقابل	mark
تحسُّس	واستشعار	مقابل	sensing
زمن التلمُّس	ووقت التفتيش	مقابل	seek time
ضرر بالصقيع	ودمار بالصقيع	مقابل	frost damage
موطن أصغر	وبيئة محلية	مقابل	compaction
رصّ	ودك	مقابل	compaction
أو خطأ فرز	وخطأ تصنيف	مقابل	mis-sort

وهي مصطلحات يعود تباينها إلى تباين ألفاظ تعوّد الناس في كلامهم استخدامها لمعنى واحد، وهي في غالبها مصطلحات مستجدّة. ونحن على مدى عمر العربية قديماً وحديثاً ألفنا أمثالها في

غيمة	وسحابة	مقابل	cloud
نِقْي	ونخاع	مقابل	marrow
تناسل	وتوالد	مقابل	reproduction
حلزوني	ولولبي	مقابل	spiral
ابتعث	وأصدر	مقابل	emit
تغاير	وتباين	مقابل	variation
جذر، أرومة	وأصل	مقابل	root
خليط، مزيج	ومخلوط	مقابل	mixture
رأسي، عمودي	وشاقولي	مقابل	vertical
حطّ	وهبوط	مقابل	landing
حثّ	وتحريض	مقابل	induction
أوتعجيل	وتسريع	مقابل	acceleration

ومئاتٍ من أمثالها جرت على الألسنة وشاعت، وهي حتّى وإن قلنا إنّ لاترادف في اللغة، فإنهـــا بموقعهـــا في السّياق المستخدم اليوم في حقلها، تتجاوز الفروق الدقيقة بينها كمرادفات يسدُّ واحدها مكان الآخر. ثم ماذا عـــن المرادفات من تعدّد مصادر الفعل كمثل:

زحزحة	وإزاحة	وانزياح	مقابل	displacement
وجذب	وتجاذب (وجاذبية أحياناً)	وانجذاب	مقابل	attraction
واختمار	وتخمُّر	وإخمار	مقابل	fermentation

وكذلك الجموع المختلفة الصيغة كأحماض وحوامض وحموض مقـــابل **acids** وجـــرع وجرعـــات مقـــابل **doses**وشموع وشمعات مقابل **candles**؛

ثم الصفات المختلفة الصيغ – كملفوف وملتف وملفّف، ومليس وأملس، وموجب وإيجابي – مذكرة ومونّثة ومثنّاة ومجموعة.

ويبدو لي أن مثل هذه المرادفات في مصطلحات المستوى الثاني تتحدّى صرامة التوحيد.

وبالإشارة إلى ما أوردته من تباينات مصطلحية في جزأي المعجم الموحد للمصطلحات العلمية في مرحلة التعليم العام – في الحيوان والنبات، فإنّي كنت أفضّل لو أن المعجم دمج المترادفات العربية للمفهوم الواحد، في جزأيه، مقابل المصطلح الأجنبي. فلا أجده من المناسب لا علميا ولا تربويا أن يدرس الطالب في حصة النبات مفهومـــا بمصطلـــح معين، ثم يواجه المفهوم نفسه (وقد يكون في المدرسة نفسها) بمصطلح مغاير في درس الحيوان. إنّ دمج أمثال مواءمة وتكيّف، وسبات وبيات، وتجفيف ونزع الماء، وموطن وبيئة، وتفسّخ وانحلال، وغيرها في الأمثلة التي أسلفت، ليس فقط ممّا يتسامح فيه، بل لعلّه دعمٌ محبّذ.

وإنّي من هذا المنطلق لا أشاطر الإخوان واضعي المعجم الطبي الموحد، الذي نقدره جميعنا، وأقدرهـــم عاليـــاً (وبعضهم من أعزّ الأصدقاء)، لا أشاطرهم السياسة المتشدّدة التي جروا عليها في اختيار كلمة عربية واحدة مقـــابل التعبير الأجنبي حتى في مقابل المصطلحات الأجنبية المتعددة المترادفة، للمفهوم الواحد. ولعلّي أرى أنّ مجاوزة ذلـــك كانت تكون السبيل الأجدى في حالات أكثر بكثير من القليل القليل الذي أردفوه. فماذا يقال في علم الطبيب إذا لم يعرف.

أن النّقي **marrow** هو النخاع أيضاً،

وأن النُّكاف **mumps** هو أبو كعيب،

وأن الخراج **abscess** هو الدمّل،

وأن القيح **puss** هو المِدّة والصديد،

وأن المِرّة **gall** أو **bile** هي الصّفراء،

وأن الكتف **scapula** (حسب تسميتهم) هو عظم اللوح أو لوح الكتف،

وأن الأمعاء **intestines**هي المصران أو المصارين،

وأن الأنيورين **aneurin(e)** الذي عرّبوه تيامين هو الفيتامين ب 1،

وأن الهواء الأصفر هو أيضاً من أسماء الكوليرا؟

فهذه وأمثالها هي غالبا الألفاظ التي سيتعامل بها الطبيب مع زبائنه وبيئته، ولا يفترض فيه أن يتعلّمها منهم.

وفي غير الطبيات، كنت أتمنى لو أن المرادف العربي الموحد في المعجم الطبي دعم بمرادف تال (بحرف أصغر أو أقل بروزاً).

فيضاف إلى مسرى كهربائي (المبهم) مقابل **electrode** قطب كهربائي أو إلكترود،

وإلى زمير مقابل **isomer** مماكب: مماثل التركيب أو مصاوغ: مشارك في الصيغة

وإلى مَنْسَب مقابل **index** دليل أو معامل أو مؤشر

(مع اعجابي بلفظ منسب كبديل مستقبلي عنها جميعاً)،

وإلى راسب مقابل **deposit** قُرارة (كمرادف شائع الاستعمال)،

وإلى كوثرة مقابل **polymerization** بلمرة أو مضاعفة الأصل،

وإلى مَعْلَم مقابل **parameter** وسيط أو بارامتر،

وإلى سفاق مقابل **aponeurosis** لفافة

وإلى صِفاق مقابل **peritoneum** خلب أو بريتون.

ولا أدري ما حظّ نص طبي عربي، ترد فيه أمثال هذه المصطلحات الموحدة، من المفهومية، دون أن يكون لدى القارئ شارح أو نص أجنبي مقابل. فالمنسب مثلا غير محدد، والزمير في اللغة مصدر زمر يزمر، والمسرى الكهربائي قد يكون سلكاً، والسفاق والصفاق، معجميّا بمعنى واحد.

إنّ سياسة دعم المصطلح العربي، بخاصة الذي لما يستقر، بمرادف شائع أو بمرادف يشرحه، تلقى تأييد العديد من المعجميين[13] والمجمعيين[14]. إن ردف مصطلح مثل مبدّل مقابل **commutator** بمرادف مثل عاكس تيّار أو عضو توحيد، أو مثل دعم المصطلح متحرّض بمرادف مثل عضو إنتاج في مجال الهندسة الكهربائية، هو كسب لا

نقص في العمل المعجمي المصطلحي. وإنّي أحيانا أتحمّس لإضافة مرادف أصوغه أو أقتبسه، تابعاً أو مقدّماً، إلى بعض المصطلحات الرجراجة – توسُّماً أن هذا المصطلح ستكون له الغلبة يوماً مقابل اللفظ الأجنبي مدار المفهوم.

ولعلّي في عرض بعض هذه الأمثلة، لا أعرضها شرحاً لموقف بقدر ما هو استمزاج لآراء حضراتكم، سدنة اللغة، في مثل هذا الموقف. مثلا قيل في **switch** مفتاح ومفتاح كهربائي ومحوال ومُحوِّلة ومبدّل ومبدِّلة وقاطع ومفتاح توصيل (مجمع اللغة العربية) ومفتاح قطع ووصل – في مجالي الهندسة الكهربائية والسّكك الحديدية وسواهما.

وصادفت مؤخَّراً المصطلح العراقي مقلاد. واللفظ من مرادفات مفتاح في المعجم – ومدعوم بنص قرآني ﴿له مقاليد السموات والأرض﴾ مكرّر[15]، فتوسّمت فيه المصطلح الموحد الأنسب، وأوردته في النسخة المجدّدة من معجم المصطلحات العلمية والفنية والهندسية، مرتبطاً بـ **switch** حيثما ترد اللفظة في مختلف السياقات مع مرادف مناسب حسبما يقتضي السّياق.

في **dial** التي تغيرت أشكالها وطريقة عملها، و لم يتغير مفهومها، قيل قرص وقرص مدرّج ومينا ومدرّجة ومنظمة. ويظل المعنى حتى بهذه كلها غير شامل قرص أو مربع الأزرار في الهواتف الحديثة. والمصطلح الذي خطر لي هو مَدالة – وهو على شبهه اللفظي بـ **dial**، يرتبط بالجذر العربي دال الذي له معجميا معنى دار وتداول. وهو مصلطح أتوسم فيه المصطلح الموحد الأنسب مقابل **dial**، في كل أشكالها وطرائق عملها[16].

في مقابل **burner** بخاصة **Bunsen burner** الكثير التوارد في الكيمياء بخاصة، قيل حارق ومِحرَق ومحراق وحرّاق ومصباح وموقد ومضرم وملهب، وكلها تطلق على مسمّيات أخرى. وأتوسم في حاروق مصطلحاً يسدّ عنها جميعاً دون إبهام.

مقابل المصطلح **suspension** في سياق الذوبانية، يقال معلق ومحلول معلّق ومزيج معلق. وفي نقاش لي مع زميل معجمي كان يعالج هذا المدخل لغويا؛ سألته هل المدخل **emulsion** وارد في معجمك؟ قال نعم، ومقابله مستحلب. فقلت له يعني، مستفعل، هذا ما أنصحك به، تقول: مُسْتَعْلَق – وزان مستحلب؛ فرفض هو، وأوردت أنا هذا المصطلح في أكثر من معجم، وقد لاقى شيوعاً.

وفي مقابل **gradient** درجنا على تدرّج ودرجة الانحدار ودرجة انحدار السّطح. وقال مجمعنا ممال وهي جيّدة، لكنها لا تناسب كلّ السياقات. وقد لفتني لفظ مدروج في مرجع جديد. ولأني أتوسّم فيه المصطلح الموحد المأمول لارتباطه بـ **grade**، أعطيه أولوية في مداخل متعددة يقتضيه السياق فيها.

وأكتفي بمثل أخير من البوادئ، هو السابقة **tele-**، التي قيل فيها بعيد وبعديّ ومن بُعد وعن بُعد. والمفردة اللفظة منها لها معانٍ أخرى، والأخريان تثلثان كلّ مصطلح عربي تسبقه **tele-**. وأتوسّم في لفظة بعادي مقابلا أنسب لهذه البادئة. فنقول في **telethermoscope** مثلا مكشاف حرارة بعادي، بدل مكشاف حرارة عن بعد أو من بعد.

المرادف المضاف توسماً في أن يكون المصطلح الموحّد الأنسب، كما المرادف الصحيح الذي يضاف لدعم المصطلح الرّجراج وتقريبه إلى مفهوم المراجع حتى يأتي وقت يعود فيه ذاك المصطلح بغير حاجة إلى دعم - هذه المرادفات لاتضير العلم ولا المتعلمين، وبالتالي لا تضيرنا.

ما يضير العلم والمتعلمين، ويجب أن يضيرنا، فنعمل جاهدين على تلافيه، هو المصطلحات المضلّلة - مفردة قصد التوحيد كانت، أو مرادفة. وأذكّر هنا بما أسلفت حول اختلافنا القطريّ في مصطلحات مثل طحلب وحزاز وأشنة مقابل **alga** و **moss** و **lichen**.

أو أن يفهم الطالب السوري **molecule** بمعنى ذرّة، أو أن يدرس الطلاب في بلد عربي، متسارع الحضارة، فصلاً كاملاً في مقرر الفيزياء عن التفاعلات النووية، عنوانه الانصهار النووي مقابل **nuclear fusion**، ويتكرّر تعبير انصهار مقابل **fusion**[17] حيثما ترد اللفظة في سياق النص في الفصل بكامله.

أو أن يقال استثمار مقابل **investment** في سياق الصب الإحداقي أو المغلف **investment casting**،

أو أن يقال قوّة أو شدّة في مقابل **strength** حين السياق مقاومة، في مجال الميكانيك كما في **torsional strength**،

أو أن يقال ثنائية المغنطيسية مقابل **diamagnetism** و **dia** غير **di**،

أو أن يقال في معجم ممتاز بعد تعريف جيد للمكروفون وصورة له « وهو المعروف بالسماعة ».

أو أن يقال ردّ فعل مقابل مصطلح **reaction** في سياق التفاعلات الكيماوية[18].

أو أن يقال استضواء بالحك مقابل **triboluminescence** في معجم فيزيائي مجمعي حديث، ثم نجد أن استضواء هو المرادف الذي يخص به المرجع نفسه مصلطح **luminance**. وقد سبق أن تعرّفنا الفرق المميز بين المصطلحين (ص**20**).

أو أن يقال رافد مقابل **estuary** مصبّ خليجي،

أو ملائمة (كذا) مقابل **feasibility** جدوى،

أو تماسك مقابل **stability** استقرار؛

وغيرها كثير مما يتجمع لديّ في بطاقات خلال ممارستي اليومية، في مجال المصطلحات.

وقبل الانتقال إلى بحث توحيد المصطلحات - في المستوى المصطلحي الثالث، الذي حدّدناه، للمصطلحات المميزة، تحضرني مقولة للعلاّمة سيبويه حول طبيعة اللغة وكلام أهلها، يقول فيها "اعلم أن من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد ، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين »[19]، لأشير إلى أنه،

كما إن لنا في اختلاف اللفظين والمعنى واحد دعماً عند الحاجة للمصطلح، فإن لنا أحياناً في اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين إيجازاً مصطلحيّاً توحيديا وإثراء معنويا لبعض ألفاظ اللغة، تجاري فيه الألفاظ المتعددة المشتركة فيها. إني كثيراً ما أجد المقابلات التي نصوغها لمصطلحات أجنبية مركّبة تفاوتاً للفظ الصفة فيها، يضعها في رتبة المترادفات المتباينة، في حين يمكن للمشترك العربي أن يؤديها بدقة كما يؤديها اللفظ الأجنبي:

مثلا يقال في **hard rays** أشعة حادّة[20] (معجم الفيزيقا الحديثة م ل ع)، و ~ نفّاذة و ~ عالية الاختراقية،

وفي **hard tube** صمام صلْد (معجم الفيزيقا الحديثة)،

و ~ عالي الخلاء و ~ ضعيف الاختراقية و ~ خفيض الاختراقية و ~ ناقص التفريغية –

هذا في سياق الالكترونيات، وفي سياقات أخرى، يقال:

في	**hard negative**	سلبيّة شديدة التباين
وفي	**detergent** ~	منظّف لا يتحلّل حيويًّا
وفي	**grease** ~	شحم جامد
وفي	**liqueur** ~	شراب عالي الكحوليّة
وفي	**spin** ~	غزل شديد الفتل.

والتعبير صلد الذي استخدمه معجم الفيزيقا لمجمع اللغة العربية في مصطلحه الثاني أعلاه صمام صلد مقابل **hard tube** مرشّح أن يستبدل بها جميعا في مختلف السياقات فنقول: أشعة صلدة وإشعاع صلد وسلبيّة صلدة ومنظّف صلد، كما نقول في الاستخدام المألوف مادة صلدة.

ولولا ترسّخ تعابير شاعت بوصف مغاير لقلت

وعملة صلدة	مقابل	**currency** ~
وماء صلد	مقابل	**water** ~، الخ.

وهكذا نحقق مطلبا توحيديا بأن يكون للكلمة الأجنبية الواحدة المقابل العربي نفسه حيثما دخلت في جميع تراكيبها أو مشتقّاتها.

ولست آتيا بجديد، فهذا من كلامهم حسب معلوميّة سيبويه في طبيعة اللغة وكلام أهلها، والعربية ألفته في مختلف المجالات حيث السياق يحدد المفهوم المتعدد للفظ الواحد، كما في حاد مثلا – فنحن نقول: رائحة حادّة وطعم حادّ ومنحدر حاد ونقاش حادّ ونغمة حادّة وسكّين حادّ ولسان حادّ وبصر حادّ وفرق حاد وذهن حاد ومزاج حادّ...الخ.

فهي كلها موحدة اللفظ الصفة الذي له في كل سياق معنى متعارف محدد مختلف. وكلها بفضل توافقية الفكر الإنساني تحملها أيضاً اللفظة الانكليزية **sharp**.

وأحياناً تترادف مصطلحاتنا مقابل المصطلح الأجنبي الواحد في السياق نفسه، كما في سياقات أخرى:

فنحن نقول في الأجنبية **electrode** قطب وقطب التيار ولاحب ومسرى، وقد نضيف إليها جميعاً لفظة كهربائي – هذا في الجهاز الكهربائي، أو في البطارية. وفي سياق اللّحام نقول فيها: قضيب لحام وقطب لحام، وربما سواهما. بينما اللفظ المشترك إلكترود بالتعريب اللفظي، وهو مصطلح مجمعي يؤديها جميعا للمفهومين؛ فلعلّه مفرداً أو بمرادف وحيد مثل لاحب يوفّر علينا الترادف غير المجدي ويفيدنا دقة دلالة وتوحيداً مصطلحيا في المجالات المتخصّصة.

وبالعود إلى سياسة المتشدّدين في قضية التوحيد المصطلحي المطلق في أن لا يكون للمصطلح الأجنبي الواحد، بل للمفهوم العلمي الواحد، إلاّ مقابل عربي واحد؛ ولا يكون المصطلح العربي الواحد مقابلا لأكثر من مفهوم علمي واحد، نقول: لا خلاف في ضرورة ذلك، طبعاً، في نطاق المصطلحات، التي بحكم خروجها إلى مفهوم علمي أو تقني محدّد ومتميز، اتخذت ما أسميناه المستوى المصطلحي الثالث فلا تقبل الترادف ولا التباين ولا المشاركة، وإلاّ اختلف المفهوم وضاع المعنى.

وخشية أن يكون المثال على تراتبية هذه المصطلحات، بخاصة المتقاربة المعنى معجميا (وكان من مادة ضاء) معقّداً، أدعم ذاك المثال بمثل أبسط آخر من مادة طفا.

المعجم العربي يقول[21]:

طفا الشيء فوق الماء يطفو طفْواً وطُفُوّاً: علا و لم يرسب،

و ~ الفرس: شمخ برأسه، و ~ الثور: علا الأكم،

و ~ الظبي: خفّ على الأرض واشتد عدوه،

و ~ فلان: مات، و ~ في الأمر : دخل،

و ~ فوق الفرس: وثب،

و ~ ت الخوصة فوق الشجرة: ظهرت، فهو طافٍ وهي طافية، فتكون هذه كلها مفاهيم مصطلحية في المستوى الأول – المستوى اللغوي المعجمي الذي لا يدَ لنا فيه؛ إذ لا مجال ولا مصلحة بل صلاحية أحد في المساس به.

فإذا قلنا الطفو كظاهرة فيزيائية أرخميدية، إن شئتم، تنطبق على الموائع – سوائل كانت أم غازات – بمفهوم **flotation**، نقلنا المصدر إلى مستواه المصطلحيّ الثاني كمرادف للعَوم: شيءٌ يطفو أو يعوم على مائع.

لكن حين نحدّد مصطلح الطفويّة **buoyancy** لمفهوم « مقدار دفع السائل صعداً على جسم مغمور فيـــه » - طفا أم لم يطف (لاحظوا: طفا أم لم يطفُ) نكون مع مصطلح مميَّز - مصطلح من المستوى الثالث - لا يسدُّ لفـظ آخر مكانه. وأمثال هذه المصطلحات، والكثير منها جاءنا ويجيئنا عادة في المستوى المصطلحي الثالث مباشرة - مـن أمثال و **susceptance** و **conductance** و **adsorption** و **polymerization** و **isomer** وآلاف وآلاف غيرها - لدينا مقابل كل منها عدة مرادفات؛ هذه هي المصطلحات التي يجب أن تركز جهودنا على توحيدها - بل يتراءى لي أنها هي المصطلحات التي يمكن، حسب طبيعة اللغة، توحيدها. وتكون مقولة ســيبويه الثلاثيــة صحيحـة في المصطلحات كما هي صحيحة في طبيعة اللغة وكلام أهلها.

توحيد المصطلح العلمي :

ونحن إن حصرنا قضية توحيد المصطلحات في المستوى الثالثي المميز، نكن قد حللنا بعض المشـكلة لاكلّهـا. فالمصطلحات العلمية في هذا المستوى، يكاد لا يحصى ما تجمّع منها اليوم، وهو إلى مزيد. على ذمّة مديـر مكـنزة (بنك معلومات) شركة سيمنز، في ألمانيا، تبلغ المفاهيم المسجلة لديهم في الهندسة الكهربائية فقط أربعة ملايين - ولا نتطرّق إلى مواضيع أخرى في علوم الكيمياء والحيوان والطب والنبات، وهي بالملايين أيضاً. فالمصطلحات العلميـة ليست مشكلة اللغة العربية وحدها - إنها مشكلة كلّ اللغات. إنّ كلمات المعجم -أي معجم في أي لغة- تعـدّ في أقصاها ببضع مئات الآلاف، حوالي نصف مليون في معجم وِبْستر الدولي الثالث؛ وأكسفورد الكبير يزيد على ذلك بحولي مئة ألف. ولا أدري إن كان لدينا في العربية على ثرائها في عدة مجالات، وفي أوسع معاجمها، ما يزيد على المئتي ألف من الألفاظ العاملة.

لعلّ بعض المتشدّدين في إعمال التوحيد لفظة بلفظة يتمثلون بما حققه التوحيد في مجالات المقاييس والمواصفات في المجال الصناعي -فأنت حين تعوزك قطعة غيار مهما كانت، أصمولة لبرغي أم إطارا لدولاب أو صماما لتلفـاز، تطلبها من مستودعها بالمواصفات المقيسة الموحدة -دون حاجة إلى أن تحمل معك البرغي أو الدولاب أو التلفـاز، فتأخذ القطعة البديلة بمواصفاتها في أي بلد كنت. وقد سمعت هذا من أشخاص، كما سمعته في ندوات. والرد علـى منطق هذه المقولة يتلخص في أمرين -أوّلهما إنّ ما ينطبق على الصناعة والمصنّعات، على كثرتها، لا ينطبق على اللغة؛ ولا حتى على اللغة المصطلحية العلمية في غير المستوى المصطلحي المتميز -ما أسميناه المستوى الثالث. وكل محاولـة لاستحداث لغة للعلم مستقلة عن اللغة عامة لا أجدها أنجح من العدّة اللغات الحاسوبية التي غدت بالعشـرات، ولا إلى مآل غير ما آلت إليه اللغات المصطنعة خلال هذا القرن وأواخر سابقه -من الإسبرانتو إلى اليوروبا إلى الإنتر لنغوا والموند لانغ والسّمبلو والإكسيرسّو حتى الانكليزية الأساسية **Basic English** وسواها. إن غاية ما نرجوه هـو أن

ننجح في توحيد مصطلحات المستوى الثالث، وهي ليست بالمهمة السهلة.

والأمر الثاني، الذي نفتقده دوماً، هو أنّ ما حققته المنظمة العربية للمواصفات والمقاييس، ما كان يتحقق رغم الحاجة إليه محليا ودوليا، لولا أن مكاتب المواصفات والمقاييس في كل بلد عربي هي مؤسسات رسمية تتبع وزارات معينة؛ وما تقره يصبح، عن طريق الوزارة المعينة، قرارا حكوميا. وهذا ما لا تحظى به، لا المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ولا المؤتمرات والندوات والمكاتب التي ترعاها هذه المنظمة، كما لا تحظى به أيضا الهيئات العلمية أو المجمعية داخل البلد العربي نفسه.

والذي يتتبع مسار حركات التوحيد المصطلحي على الصعيد العالمي يجدها في غالبيتها دولية الدعم من حكومات الدول، كما في دول المجموعة الأوروبية التسع، واتحاد أكاديميات الجمهوريات الناطقة باللغة (أو على الأصح باللهجات) الإسبانية؛ كما نجدها من حكومة القطر نفسه، كما في إسرائيل وكندا والاتحاد السوفييتي سابقا. حتى في فرنسا نجد أن توحيد المصطلحات الصادرة عن أشهر خمس مؤسسات فرنسية لغوية ومصطلحية عريقة لم يتم إلا حين بادرت اللجنة العليا للغة الفرنسية في باريس التي يرأسها رئيس الجمهورية نفسه، بتأسيس الجمعية الفرنسية للمصطلحات عام **1985** مكلفة بتنسيق نشاطات المؤسسات الخمس[22] تلك.

ونحن كان لنا مكتب تنسيق التعريب الذي تعرفون منذ **1961** -وهو قد أصدر قرابة الثلاثين معجما بهدف توحيد المصطلحات[23]. والذي لا ينكره أحد على إنجازات مكتب التنسيق، أنه أسهم في إيصال المصطلحات المجمعية، وبخاصة مصطلحات مجمع اللغة العربية في القاهرة، التي تحظى بثقة وتقبل واسعين بين العلماء والمثقفين أينما كانوا، فحملها إلى الكثيرين في العالم العربي ممن لم يك يتاح لهم، لولاه، الاطلاع عليها. لكنه حين راح منذ عام **1972**، بتكليف من اليونسكو العربية (ألكسو) يستكمل هذه المصطلحات، من مختلف المصادر، لم يتسن له مجاراة المستوى الموازي والمنشود- لأسباب غير خافية على مسؤوليه. والآمال معلّقة على اتحاد المجامع العربية فلعلّه المؤهل الأول الأجدر للقيام بمهمة التوحيد المرجوّة والإشراف على مخططات هذا التوحيد.

مُخطَّطُ تَوحيد

ينقسم هذا المخطّط في مجمله إلى قسمين: عاجل وآجل -القسم العاجل ينطوي على تعاون اتحاد المجامع العربية ومكتب تنسيق التعريب لتأليف هيئات دائمة شبه متفرغة، بمشاركة أعضاء من المجامع كلها. فتحصر لها مصطلحات الموضوع المعين من المعاجم أو المسارد أو الكتب المؤلّفة والمترجمة كما من الذخيرة اللغوية في المؤلّفات التراثية الموسوعية، وتدرس هذه المصطلحات مع مقابلاتها الأجنبية لاستنساب المصلطح الموحد (أو المصطلح الموحد والمرادف الداعم أو المرشح كرديف إن اقتضى الأمر) مقابل المصلطح الأجنبي، آخذين بالاعتبار توافق هذه

المستنسبات في المواضيع العلمية المترابطة- كما أسلفت في الأمثلة من جزأي المعجم الموحد للمصطلحات العلمية في مرحلة التعليم العام. فيقال مثلا في بعضها:

لا صبغي، لا لوني مقابل **achromatic**

(باعتبار صبغي أقرب إلى تلوّنية الأنسجة بالصبغ، وتبقى أولوية لالوني للفيزياء)،

ومواءمة، تكيّف **adaptation**

(باعتبار تكيّف قد تأخذ الأولوية مقابل **accomodation**)،

وسبات شتوي فقط مقابل **hibernation**)،

ونزف فقط مقابل **bleeding**، ولولبي، حلزوني مقابل **spiral**

(باعتبار حلزوني ذات ترابط عضوي بالحيوان المعروف).

وهكذا يحدد ما يقال في قطب، مسرى، لاحب والمعرب إلكترود مقابل **electrode**،

وفي محوال، مغيّر، محوّل طاقة، مُحوّر طاقة، متحسّس وترجام - مقابل **transducer**،

وفي تزامر، مجازاة، مصاوغة والمعرب دون تحوير أيسومرية، مقابل **isomerism**.

وفي مسامحة ومسايرة وقبولية وسماحية ومطاوعة مقابل **admittance**،

وفي تقبلية ومهاودة ومطاوعة وقبولية وتأثرية مقابل **susceptance**،

وفي مسامت المغنطيسية وثنائي المغنطيسية، وممغطس ومستمغظ ومتسامت المغنطيسية والمعرب بارامغنطيسي مقابل **paramagnetic**، وهكذا -دون أن تقتصر الهيئة التي تعالج المصطلحات الفيزيائية على الفيزيائيين فقط، ولا الهندسية على المهندسين فقط، ولا الطبية على الأطباء فقط، كما جرت العادة في هيئاتنا واتحاداتنا المصطلحية وفي معاجمنا الموحّدة والموحّدة التي صدرت.

وفي حال المصطلحات الأجنبية المتقاربة تعالج هذه كمجموعة أمام المصطلحات العربية المقابلة لكل منها؛ فتمحص المصطلحات الأجنبية مقابل مرادفاتها العربيات لتثبّت أو يعاد توزيعها بالشكل الأنسب، واحداً لواحد:

oscillation, vibration, vacillation, swinging, wobbling, swaying, rocking, etc.

مع مقابلاتها العربيات: ذبذبة وتذبذب واهتزاز وترجح (أو ارتجاح) وتراوح وخطران ونوسان وسواها، أو المصطلحات:

impedance, inertance, reluctance, resistance

مع المرادفات العربية: معاوقة، مقاصرة، ممانعة، مقاومة، أو المصطلحات:

hard, solid, brittle, dry, stiff, rigid

مع المرادفات: صَلْد، صُلْب، جامِد، قصِف، يابِس، قامسٍ، جاسيء،

أو المصطلحات :

flexibility, plasticity, elasticity, pliancy, pliability etc

مع المرادفــــــات :

مُرونيّة، لَدانة، مُرونة، مطواعية، مَرانة، طواعِية،

أو المصطلحات :

adapt, accommodate, adjust, condition, modify

مع المرادفات : هايأ، كيَّف، ضبط، هيّأ بالمُكيّفات، عدّل.. الخ.

ومن الهندسيّات، المصطلحات:

factory, workshop, atelier, plant, mill

مقابل المرادفات :

مصنع، مشغل، ورشة، محترف، منشأة، معمل،

والمصطلحات :

bolt, bar, latch, lock, padlock, breech, shutter

مع المرادفات:

مِزلاج، رِتاج، ترباس (درباس)، قُفل، غال، مِغلاق، غلَق،

ومن الكيمياء أمثال المصطلحات :

composition, structure, synthesis

مع المرادفات: تركيب، بنية، تخليق،

والمصطلحات:

dissociation, solution, dissolution, analysis

مع المرادفات: تفكُّك، حلّ (ومحلول)، انحلال، تحليل،

ومن الجيولوجيا أمثال المصطلحات:

eon, era, age, chron, period, epoch, hemera

مقابل المرادفات دهر، حقب، حين، زمن، عصر، فترة (أو حقبة)، أوان؛

ومن الزراعة أمثال المصطلحات:

forest, wood, bush, jungle, grove, scrub, coppice, thicket etc

مقابل المرادفات: غابة، حرجة، حُرش، أيكة، مَشْجَر، دغَل، أجَمة، بيّارة، منسَغة...الخ.

وهكذا يُحدَّدُ لكل مصطلح أجنبي مقابله العربي الأوفق والأنسب.

وفي حال المصطلحات الأجنبية المتعددة، مقابل المرادف العربي الواحد، يحدد أو يصاغ مصطلح عربي مميز خاص لكل مصطلح أجنبي.

فلا نقول مثلا "وسيط" مقابل المصطلحات الأربعة:

parameter, median, mean, intermediary,

ولا "استبدال" مقابل الثلاثة:

replacement, substitution, commutation,

ولا "منفصل" مقابل الثلاثة:

discrete, separate, discontinuous,

ولا " تناظر" مقابل المصطلحات الخمسة:

correspondence, symmetry, parallelism, homology, analogy,

ثم "تماثل" مقابل المصطلحات السبعة:

symmetry, similarity, similitude, resemblance, homology, likeness, sameness.

أو « رئيسي » مقابل الثلاثة:

cardinal, principal, main;

وأمثال هذه المجموعات كثير.

وفي حال تعذّر تأليف هذه الهيئات المشتركة، وحتى قبله، يمكن أن نبدأ بما لدينا فتقوم لجان متخصصة من بين أعضاء كل المجامع العربية - كل موضوع اختصاصها -في نطاق اتحاد المجامع العربية وإشرافه، مصطلحات الموضوع المعين التي كان أقرها كل مجمع مستقلا عن المجامع الأخرى، فتنسقها في ما بينها أو تقر ما أصدره أحدها فيها (كما سبق لمجمع اللغة الأردني إقرار كل المصطلحات التي أقرها مجمع اللغة العربية)- وتصدرها، لعله حينئذ بالتعاون مع مكتب تنسيق التعريب، باسمها مجتمعة وبمباركة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وأتصور أن يكون لمثل هذا الإصدار دعم من الجهات الرسمية، وتقبل بلا تحفظ من جميع الأوساط المصطلحية والمعجمية في كل بلد عربي.

وينبغي أن تترافق عمليات التوحيد هذه، على المصطلحات تحديدا وضبطاً واستكمالا، مع الرفد المتواصل بكل جديد من المصطلحات المستحدثة عن طريق رصدها في مصادرها في حينه -من الدّوريات والمنشورات والكتب في لغات العالم المتقدم. والمرشح للقيام بمهمة كهذه هم طلاب وأساتذة وخريجو جامعة المصطلحات التي سمعنا وقرأنا مشروعا بها، كان عرضه سيادة الزميل رئيسنا في مجمع اللغة العربية الأردني الدكتور عبد الكريم خليفة. وهذا المشروع هو قوام القسم الآجل من مخطط التوحيد العتيد الذي أتصوره- آجلا نترقب نتائجه، وعاجلا في ضرورة التحضير له.

إنّ قرابة عشرين جامعة في العالم الغربي اليوم تُدرِّس علم المصطلح والمعجمية؛ وفي العديد منها تقدم المعاجم

المعدة في موضوع الاختصاص أطروحة تؤهل صاحبها لدرجة الدكتوراه[24].

والعالم العربي في حاجة أشد من سواه إلى جامعة من هذا القبيل يتخرج لنا فيها جيل، بل أجيال، من العاملين في اختصاصاتهم- كيماويون وفيزيائيون وأطباء وصحافيون بخاصة. ولا يستغربن أحد تشديدي على صحافيين، فليس أفعل من وسائل الإعلام في مجال المصطلحات وضعا وتوحيدا، إن تُطَعَّمْ بصحفيين مصطلحيين علماء -ولا مثل أفضل من المقتطف، أيام ضم فريق العمل فيها أمثال يعقوب صَرُّوف وفارس نمر وأنستاس الكرملي وشِبْلي الشميِّل.

وينبغي أن يدعم مخطط التوحيد هذا في قسميه العاجل والآجل بوسائل نشر على شكل دوريات أو معاجم متخصصة وعامة، توصل هذه المصطلحات إلى مستعمليها فتقطع الطريق على استمرارية تجدد مشاكل المصطلحات وتباينها.

وقد لحظنا بالفعل أن المعجم الجيد، في موضوع معين، الذي يصدر مزامنا لانتشار الموضوع المعين، يكون ذا مفعول توحيدي ظاهر في مصطلحات ذلك الموضوع. وأمثل على ذلك بالمعجم العربي الموحد لمصطلحات الحاسبات الإلكترونية الذي صدر عن المنظمة العربية للعلوم الإدارية عام **1981**، فكان مرجعا موحدا لكثير من المؤلفات والمعاجم التي صدرت تاليا في العالم العربي[25].

لكن كل ما ذكرناه أو تخططونه، حتى لو تحقق، لن يكون فاعلا حقا ما لم توضع هذه المصطلحات موضع التطبيق العملي العلمي اليومي في مداولات العلماء والمدرسين والدارسين ومناقشاتهم ومختبراتهم وتنتشر في أوساطهم وبيئاتهم. وأنى لنا ذلك وجامعاتها السبعون في العالم العربي إلا أقل القليل منها، تدرّس العلوم -لاسيما التقانيات والطب والهندسات باللغات الأجنبية، حتى ليجد الكثير من المعاهد الثانوية والمتوسطة وأحيانا الابتدائية وأهل الطلبة أنفسهم منطقا في تدريس مواد العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية. فيتخرج الجيل الطالع غريبا عن المصطلحات بلغته القومية -حتى ليأنف من استخدامها عاملا، أو يتهرب من التدريس بها أستاذا في ما بعد.

اللغة العربية نالت اعتراف العالم منذ **1973** وأصبحت لغة رسمية مع اللغات الخمس الكبرى في مؤسسات هيئة الأمم المتحدة كافة عام **1982**[26]. لكن العالم العربي، للأسف، يتنكر للغته.

وأنهي كلمتي بهذه التذكرة العبرة لنا جميعا - في أي موقع كنا:

أوائل العشرينيات من هذا القرن افتتحتْ الجمعيةُ اليهودية الألمانية "معهد التخنكو" -التكنولوجية- في حيفا، الذي أنشأته بأموالها وجهد خبرائها؛ وارتأت الجمعية جعل الألمانية لغة التدريس فيه، على اعتبار أن العبرية ليست متطورة بالقدر الذي يسمح باستعمالها في حقل العلوم والتكنولوجية، فقامت الدنيا بموجات الاحتجاج وإضراب المعلمين والتلاميذ، تلاها استقالة الكثيرين من العاملين في المدارس الألمانية -معتبرين ذلك إهانة قومية، فهدّدوا، بل وأنشأوا فعلا، مدارس عبرية بدلاً منها. فتراجعت الجمعية وتمّ للمعتزين بلغتهم الواهنة ما أرادوا.

يا سادتي

لقد وجهتم التوصيات مرارا وتكرارا في مؤتمرات عديدة سابقا إلى الحكومات لدعم استخدام العربيـــة كلغــة التدريس العلمي والمهني في مراحل التعليم كافة - والاستجابة حَنجرية!

هلاّ وجّهتُم التوصيات آنيا وتاليا إلى الرأي العام العربي من مشرقه إلى مغربه، إلى الجسم الطلابي عامـــة وأولي أمرهم، إلى الصحافيين ومسؤولي الإعلام والكتّاب والأدباء، إلى الجامعيين -شباباً وأساتذة- جيل المستقبل وقادته- علّهم يتحركون لتصحيح هذا الوضع الشاذ. فلعَلَّ الخلل ليس في القمة بقدر ما هو في القاعدة - وإلاّ ما كانوا على هذه الإهانة القومية!

الهوامش:

1) سورة المائدة، الآية 99، سورة يوسف، الآيتان 10 و 19.

2) والذين يريدون ترجمة الاسم العلمي للتوحيد، سيقولون "درّاق الذّئب المغذّي" **Lycopersicum esculentum**.

3) تم مؤخرا الاتفاق على تسمية هذه العناصر أسماء موحدة تبدأ بأونيل ثم الرقم، فنقول في العنصر 104 أونيلكوادريوم وفي الـ 105 أونيلبنتيوم وأونيلهكسيوم في الـ 106 وهكذا.

4) معجم الالكترونيات المصور

R.P. Turner, Illustrated Dictionary of Electronics - TAB Books Inc, 1982.

يعرف **condenser** في هذا السياق بأنه مصطلح مهجور لـ **capacitor**.

1: An obsolete term for capacitor.
2:........

5) هنالك ملحق بالمبادئ الأساسية التي أقرت في هذه الندوة (التي كان لي شرف المشاركة فيها) في نهاية هذا الكتيب.

6) انظر المدخل **Algae** في "معجم الشهابي في مصطلحات العلوم الزراعية" - انكليزي- عربي، الشهابي - الخطيب، مكتبة لبنان.

أو معجم الألفاظ الزراعية، فرنسي - عربي، الأمير مصطفى الشهابي - مكتبة لبنان.

7) معجم الجيولوجيا - 1990، المعجم الجغرافي - 1974.

8) المقارنة الأولى لم تشمل إلا مداخل حرف **A** في المعجمين، أما الثانية فشملت حروفا عدّة.

9) « تباين مصطلحات المعاجم العلمية وأثره على التعريب »، د.صادق الهلالي، مجلة اللسان العربي العدد 30 ص219.

10) مجمع اللغة العربية، 1986.

11) معجم مصطلحات العلم والتكنولوجيا - معهد الإنماء العربي 1982 - 1988

12) المعجم الوسيط - مجمع اللغة العربية، ومحيط المحيط - بطرس البستاني.

13) في معجم انكليزي - انكليزي حديث - **Dictionary of Computing Oxford** صدرت طبعته الثالثة 1990، أحصينا حوالي 500 مترادفة، تؤلف زهاء عشرة في المئة من مداخله البالغة حوالي 4500. ولا نطلب نسبة مرادفات أكثر من المتشددين.

14) في مجموعة القرارات العلمية الصادرة عن مجمع اللغة العربية، القاهرة، قراران ينص أولهما على أن « الاصطلاحات العلمية والفنية يجب أن يقتصر فيها على اسم خاص واحد لكل معنى". ويعدله ثانيهما بعد بضع جلسات بأن تضاف كل لفظة سرت في البلاد العربية إلى جانب ما وضعته اللجنة المجمعية ».

15) الآية 63 سورة الزمر والآية 12 سورة الشورى.

16) هذا الاشتقاق مثيل لاختيار الإخوان في العراق مصطلح ساتل من الجذر العربي ستل، بمعنى تبع مقابل **satellite**، وأتوسم أنه المصطلح الموحد الأنسب لشبهه اللفظي بـ **satellite** وارتباطه بالجذر العربي ستل. بخلاف مصطلح « ديال » الموحد مقابل **dialysis** في المعجم الطبي الموحد. فلعل ما جاء في جزأي المعجم الموحد لمصطلحات العلوم في الحيوان والنبات ديلزة وميْز غشائي، مترادفين، المقابل الأفضل.

17) هذا المقابل صحيح لـ **fusion** في سياق تغير الحالة بالحرارة، كما في انصهار الجليد.

18) والمرادف صحيح أمام المصطلح **reaction** في سياق ميكانيكي، كما في قانون نيوتن الثالث.

19) كتاب سيبويه، ج1، ص 7، مطبعة بولاق 1316هـ.

20) من اللافت أن معجم الفيزيقا إياه يقول مقابل **soft rays** "أشعة لينة". ولا أرى أن "لينة" هي الضد الملائم لـ « حادة » كما يوردها مقابل **hard rays**.

21) المعجم الوسيط، ومحيط المحيط - مادة طفو.

22) هذه المؤسسات هي :

L'Association Française de normalisation
Le Centre d'étude du Français moderne et contemporain

22) هذه المؤسسات هي :

L'Association Française de normalisation
Le Centre d'étude du Français moderne et contemporain
Le Comité d'études des termes techniques
La Société Françaice des traducteurs
L'Académie des Sciences

23) هنالك ملحق بأسماء هذه المعجمات في نهاية هذا الكتيب

24) وقد عرض علينا في دائرة المعاجم، اثنان منها للنشر – لكنها مع تميزاتها التقنية تظل مبتسرة تعوزها الحنكة والدراية والشمولية.

25) في مقارنة أجريناها في دائرة المعاجم، مكتبة لبنان، على مداخل الثلاثة الأحرف A، M و S مع مقابلاتها في ثلاثة معجمات صدرت تاليا في موضوع الحاسوب والحوسبة لمؤلفين من الكويت ولبنان وجماعة من الخبراء في المملكة العربية السعودية، وجدنا التطابق تاما في أكثر من تسعين في المئة من مداخلها المشتركة.

26) ولعلّ أفضل مجموعة مترجمين في أي مؤسسة أعرفها هي مجموعة الترجمة في الأمم المتحدة، وهي تضم مهندسين وأساتذة جامعيين ولغويين ومحامين وصحافيين متفرغين – وكلهم منتقون من ذوي الكفاءات العالية.

معجم الاستشهادات(*)

د.علـــي القاسمـــي

"لا تنظر إلى مَن قال وانظر ما قال"

علي بن أبي طـــــــالب

نهاية إقدام العقول عقـــــــال
وغاية سعي العالمين ضـــــــلال
و لم نستفد من بحثنا طول عمرنـــا
سوى أن جمعنا فيه قيل وقالــــوا

فخر الدين الـــــرازي

100 – تمهيد

منذ أربع سنوات ونيف وأنا أطوف في حقـــول الفكر العربي، وأتجول في بساتين آدابـــه، وأتـــنزه في حدائق أشعاره، وأمعن النظر في منثور أزهـــاره، ثـــم أقطف أروعها منظرا وأزكاها أريجا، فأجمع الورود التي فاح عبيرها حتى تناقلته النسيمات العليلة إلى الوديـــان المجاورة والسهول المتاخمة، ليسرّ به الأصحاب ويرتاح له الخلان، وألتقط الزنابق النادرة الألوان، التي يبحـــث عنها أهل الفن السامي وذوو الذوق الرفيع، ويتبـــارى في مضاهاتها عباقرة المصورين ويتنـــافس في رسمهـــا جهابذة الرسامين.

منذ أربعة أعوام ونيف وأنا أغـــوص في بحـــار الأدب العربي، شعره ونثره: أجتني اللآلـــئ الثمينـــة النادرة التي تتمناها أترف الحسناوات، وأنتقي الـــدرر الفريدة الفاخرة التي تشتهيها أغنى الجميلات، وأقتلـــع المرجان الباهر الذي ينشده أمهر الصيادين ويبحث عنه هواة الجواهر النادرة.

وبعد هذا وذلك أنظم تلك الأزاهير وأرتب تلك الجواهر في معجم فريد من نوعه، رائـــد في ميدانـــه، أطلق عليه اسم معجم الاستشهاد والتمثيل والاقتباس، لأضعه بكل عناية وأناة، وبكل فخر واعـــتزاز علـــى رفوف مكتبتنا العربية الزاهرة، هدية محبة ورمـــز ولاء للغتنا المجيدة.

200 – التمثيل والاقتباس والاستشهاد

وتؤلف مادة هذا المعجم الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والأمثال السائرة والأبيات الشعرية المشهورة والنصوص النثرية المأثورة التي قـــد يستعملها المتكلم في أحاديثه أو يضمنها الكـــاتب في كتاباته، ويضعها عادة بين أهلة التنصيص ("....") أو يقدم لها بأحد أفعال القول (مثل: كما قال الشاعر).

وعلى الرغم من أن كثيرا من الأدباء اليوم يطلق على هذا النـــوع مـــن الاســـتعمال اللغـــوي اســـم "الاستشهاد" أو يستخدم مصطلحات « التمثيـــل » و « الاستشهاد » و "الاقتباس" كأنها مترادفـــات ذات دلالة واحدة، فإن المتخصصين في تراث العرب الأدبي

* مقدمة لـــ (معجم الاستشهادات) الذي أعدّه الدكتور علي القاسمي وتنشره العالمية (صخر) الكترونيا، ضمن برامجها اللغوية.

يفرقون بين هذه المصطلحات بدقة.

210 – التمثيل

"المِثْل" أو "المَثَل" في اللغة العربية كلمة تسوية، فيقال هذا مِثْلُه ومَثَلُه كما يقال شِبْهُه وشَبَهُه بمعنى واحد[1].

ولهذا فإن (التمثيل) لدى البلاغين هو ضرب من ضروب الاستعارة يقيم به القائل مماثلة بين شيئين أي يمثل شيئا بشيء كقول امرئ القيس:

وما ذرفت عيناك إلا لِتَقْدَحي
بسهميك في أعشار قلب مقتَّل

فمثل عينيها بسهمي الميسر[2].

ومن المنطلق نفسه، يستخدم المسرحيون والسينمائيون مصطلح (التمثيل) للتعبير عن القيام بأدوار وأحداث على المسرح أو في السينما مماثلة أو مشابهة لتلك الأدوار والأحداث التي جرت في الحياة الحقيقية.

والتمثيل لدى الأصوليين وعلماء الدلالة هو ضرب شبيه بالقياس، ويعرِّفه السكاكي بأنه « تعدية الحكم عن جزئي إلى آخر، لمشابهة بينهما، وأنه أيضا مما لا يفيد اليقين إلا إذا عُلم بالقطع أن وجه الشبه هو علة الحكم"[3].

وجاء في لسان العرب: " تمثَّل فلان: ضرب مثلا، وتمثَّل بالشيء: ضربه مثلا". وهذا النص يشير إلى مدلولين آخرين من مدلولات مصطلح (التمثيل): أولهما، أن يأتي المتكلم أو الكاتب بمثل من الأمثال السائرة. وفي حالة المتكلم قد يأتي المثل شاهدا لما أدلى به المتكلم أولا، أو قد يكتفي المتكلم بضرب المثل جوابا أو تعليقا أو وصفا لحادث، أو تبيانا لأمر من الأمور. وثانيهما أن يأتي المتكلم بأي قول مأثور سواء أكان ذلك القول آية قرآنية كريمة أم حديثا نبويا شريفا، أم بيتا من الشعر، أم مثلا سائرا، دون إضافة أي شيء آخر لا قبله ولابعده. وقد ورد في القرآن الكريم (الذين إذا أصابتهم مصيبة قالوا: إنا لله وإنا إليه راجعون)[4]. ويقال إن علي بن أبي طالب رأى ذات مرة عبد الرحمن بن ملجم المرادي فتمثل بقول الشاعر:

أريد حياته ويريد قتلي
عذيرك من خليلك من مراد[5]

وقد روى الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين) ما يلي:

"قال الأصبغ الحنظلي: لما كانت الليلة التي أصيب فيها علي كرم الله وجهه، أتاه ابن التياح حين طلع الفجر يؤذنه بالصلاة وهو مضطجع متثاقل، فعاد الثانية وهو كذلك، ثم عاد الثالثة فقام علي يمشي وهو يقول:

اشدد حيازيمك للمو
ت فإن الموت لاقيكا
ولا تجزع من الموت
إذا حل بواديكا[6]

ففي الحالتين لم يكن علي بن أبي طالب يستشهد بالشعر على قول أبداه وإنما تمثل به لخاطرة مرت بباله أو فكرة راودت خياله.

ويقال إن حماد الراوية تحدث عن فضل النابغة الذبياني فقال: "إن النابغة إن تمثلت ببيت من شعره اكتفيت به، مثل قوله:

حلفت فلم أترك لنفسك ريبــــة

وليس وراء الله للمرء مذهـــب

بل لو تمثلت بنصف بيت من شعره اكتفيت به، وهو قوله (وليس وراء الله للمرء مذهب)، بل لوتمثلت بربع بيت من شعره اكتفيت به مثل قوله (أي الرجال المهذب؟)[7].

نخلص من ذلك كلـه إلى القـول إن التمثيـل لايشترط فيه أن يكون القول المأثور المتمثل به شـاهدا على كلام المتحدث، وإنما قد يؤتى به منفردا للشبه بينه وبين الأمر الذي يريد المتكلم التعبير عنه. وهكذا يمكن تعريف (التمثيل) بأنه الإتيان أو الاستشهاد بقول سائر من مثل أو شعر أو نثر على كلام المتكلم أو خـاطرة خطرت بذهنه.

220 – الاقتباس

(القَبَس) لغة هو النار أو الشـعلة مـن النـار، ويقال: قبست منه نارا أقبس قبسا فأقبسني أي أعطاني منه نارا، واقتبست منه علما أيضا أي استفدته[8].

والاقتباس -لدى البلاغيين- هـو أن يضمّـن المتكلم منثوره أو منظومه شيئا من القرآن الكريـم أو الحديث النبوي الشريف، على وجه لا يشـعر بأنـه منهما[9].

ومن أمثلة الاقتباس من القرآن الكريم في الشعر قول لسان الدين بن الخطيب:

قال جوادي عندمـــا

همزت همـزا أعجـزه

إلى متـــى تَهْمِزُنـــي

(ويل لكل همـــزه)

ومن أمثلة الاقتباس من الحديث النبوي الشريف في الشعر قول الصاحب بن عباد:

قال لي: إن رقيــ

بي سيء الخلق فـــداره

قلت دعني، وجهك (الــ

ـــجنة حفت بالمكـاره)

وينقسم الاقتباس إلى ضربين:

الأول، لايُنقل فيه اللفظ المقتبس عـن معنـاه الأصلي إلى معنى آخر، كما هو الحـال في الأمثلـة المتقدمة.

والثاني، يُنقل فيه اللفظ المقتبـس عـن معنـاه الأصلي إلى معنى آخر، كقول ابن الرومي:

لئن أخطأتُ في مدحيـ

ـك ما أخطأتَ في منعـي

لقد أنزلتُ حاجاتـــي

(بواد غيـــر ذي زرع)

أو كقول ابن نباتة:

أناشده الرحمن في جمع شملنـــا

فيقسم هذا لايكون إلى الحشر

إذا ماغدا مثل الحديد فـــؤاده

فـ(والعصر)إن العاشقين(لفي خسر)

ويلاحظ أن (الاقتباس) لايقتصر على الاقتبـاس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف بـاللفظ فحسب بل ينصرف كذلك إلى اقتبـاس المعنـى دون اللفظ. وقد ألف أبو منصور الثعالبي (350–429هـ)

كتابا بعنوان الاقتباس من القرآن الكريم، يقول في مقدمته عنه: "... إذ هو مقتبس الألفاظ والمعاني من أحسن الكلام، وأقوم النظام، وأنور النور، وأشفاه لما في الصدور، ذلك كلام رب العزة..."[10].

ويفرق القلقشندي بين الاستشهاد بالقرآن والحديث والاقتباس منهما، فالاستشهاد بهما يشترط أن ينبه الكاتب عليه بـ « قال » ونحوه، أما الاقتباس فهو أن يُضمّن الكاتب شيئا منهما ولاينبه عليه[11].

ويستخدم الناطقون بالعربية اليوم لفظ (الاقتباس) للدلالة على الأخذ من كلام الآخرين شعرا أو نثرا بصورة عامة ودون الاقتصار على الأخذ من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف. ولهذا فإن معجما معاصرا كالمعجم العربي الأساسي يورد بين معاني (اقتبس) ما يلي

"3...- اقتبس من الشعر أو النثر: أخذ فكرة أو عبارة وصاغها صياغة أخرى (اقتبس مسرحية من تأليف شكسبير)

4 - اقتبس: ضمن كلامه آية قرآنية أو حديثا نبويا أو غيرهما..."[12].

230 - الاستشهاد

لكلمة الشاهد في اللغة العربية المعاصرة معنيان رئيسيان: الشاهد ويجمع على شواهد بمعنى الدليل، والشاهد ويجمع على شهود وأشهاد وشهداء بمعنى من يؤدي الشهادة أمام القاضي ونحوه. والاستشهاد في اللغة هو إتيان المتكلم أو الكاتب بشاهد (بالمعنى الأول) يعزز رأيه ويدعمه[13].

وقد يضمن المتكلم كلامه شواهد يستمدها من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأبيات الشعرية والخطب والمقالات والأمثال والأقوال المأثورة وما إلى ذلك من شعر أو نثر. وهكذا فإن الاستشهاد كلمة ذات معنى أعم من معاني التمثيل والاقتباس. فالاستشهاد قد يأخذ شكل التمثيل أو الاقتباس في معنييهما المتخصصين اللذين أشرنا إليهما في الفقرتين السابقتين210 و220.

300 - أغراض الشواهد

و لم يقتصر استخدام الشواهد على الخطباء والكتاب، وإنما استخدمها كذلك المعجميون والنحويون والبلاغيون والأصوليون وغيرهم. وإذا كان استخدام الشواهد قد تم تحقيقا لأغراض مختلفة ووصولاً إلى غايات متباينة، فإن طريقة استخدام الشواهد كانت واحدة تقريبا. فالمتكلم أو الكاتب يدلي برأي أو يستنبط مبدأ أويقرر قاعدة ثم يأتي عليها بدليل (أي بشاهد) من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أوالشعر أو النثر العربي بصورة عامة. ويمكننا أن نحصر الأغراض الرئيسية التي استخدمت من أجلها الشواهد فيما يلي:

310 - الشواهد المعجمية

تعد صناعة المعجم العربي أقدم الصناعات المعجمية في العالم وأغناها وأرقاها. ونشأت المعجمات العربية في بادئ أمرها وسيلة لفهم مفردات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ثم تطورت لتغطي لسان العرب برمته. واتبع المعجميون العرب الخطوات العلمية في تصنيف معاجمهم، أي جمع المادة اللغوية أولا، ثم اختيار المداخل، وترتيبها وفق ترتيب محدد،

وإعطاء المعلومات الدلالية والنحوية والصرفية والصوتية والإملائية والأسلوبية عنها.

وبصورة عامة، يمكن القول إن المعجميين العرب استخدموا الشواهد لغرضين أساسيين:

أولا، لإعطاء الدليل أن اللفظ موضوع البحث مستعمل في لغة العرب أو في لهجة من لهجات القبائل العربية على الرغم مما يبدو من غرابته للقارئ، فهو ليس من أوهام المعجمي أو وضعه، وإنما هو من لغة العرب أنفسهم، ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في معجم لسان العرب:

"شمهد: الشَّمْهَدُ من الكلام: الخفيف، وقيل : الحديد

قال الطرماح يصف الكلاب:

شَمْهَدُ أطراف أنيابها

كمناشيل طُهاةِ اللِّحام[14]

ثانيا، لإعطاء الدليل على معنى اللفظ موضوع البحث أو على أحد معانيه، لأن معنى اللفظ -كما هو معلوم- قد يتغير بحسب السياق الذي يرد فيه.

ومن الأمثلة على ذلك ماورد في معجم لسان العرب:

"والشاهد: اللسان من قولهم: لفلان شاهد حسن أي عبارة جميلة، والشاهد: المَلَك قال الأعشى:

فلا تحسبني كافرا لك نعمة

على شاهدي، يا شاهدَ الله فاشْهَدِ

وقال أبو بكر في قولهم: ما لفلان رواء "ولا شاهد"، معناه ما له منظر ولا لسان... »[15].

وينبغي التنبيه هنا إلى أن الشواهد التي استخدمت في المعاجم العربية هي شواهد أصيلة حقيقية وليست موضوعة. وإذا كانت موضوعة من قبل المعجمي فإنه يطلق عليها في الصناعة المعجمية اسم (الأمثلة التوضيحية) وليست الشواهد. وقد يلجأ مُصنف المعجم إلى وضع الأمثلة التوضيحية في بعض مواد المعجم تحاشيا للصعوبات الدلالية أو البنيوية التي قد تشتمل عليها الشواهد الأصيلة خاصة إذا كان المعجم قد صنف من حيث الأساس لمتعلمي اللغة العربية أو لغير الناطقين بها.

320 – الشواهد النحوية

يمكننا أن نقول بكثير من الاطمئنان إن النحو العربي في نشأته وخلال عصره الذهبي كان نحوا وصفياً لامعياريا، سواء أكانت المدرسة التي ينتمي إليها النحاة هي مدرسة البصرة أم مدرسة الكوفة أم مدرسة بغداد. والمقصود بالنحو الوصفي هو النحو الذي يصف الاستعمال اللغوي ويقعده، أي أن القواعد فيه تصف اللغة المستعملة فعلا، بعكس النحو المعياري الذي يضع فيه النحوي القواعد أو المعايير ويطلب إلى المتعلمين تطبيقها في لغتهم المنطوقة أو المكتوبة[16].

فالنحاة العرب نظروا في كلام العرب واستخلصوا القواعد التي يسير عليها وأدرجوها في مصنفاتهم. ولهذا فإنهم أتْبعوا كل قاعدة بشاهد من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو من كلام العرب شعره ونثره. ومن الأمثلة على ذلك من كتاب **أوضح المسالك إلى ألفية بن مالك.**

"نِعم وبئسَ، وهما فعلان عند البصريين والكسائي، بدليل (فبها ونِعْمَتِ)، واسمان عند باقي

الكوفيين، بدليل (ما هي بنعم الولدُ)، جامدان، رافعان لفاعلين معرفين بأل الجنسية نحو (نِعْمَ العبدُ)".

فالدليل الأول مقتبس من حديث شريف، وهو بتمامه "من توضأ يوم الجمعة فبها ونعمت، ومن اغتسل فالغسل أفضل". والدليل الثاني مأخوذ من كلمة لأعرابي وقد أخبر بأن امرأته ولدت له بنتا، والدليل الأخير مقتبس من الآية 30 من سورة ص[17].

330 – الشواهد البلاغية

واستخدم أصحاب البلاغة الشواهد لإعطاء الأمثلة على الموضوعات التي كانوا يجمعونها تحت البلاغة كالمعاني والبيان والبديع. ومن الأمثلة على ذلك ما ورد عن (الإدماج) وهو من المحسنات المعنوية في علم البديع:

"الإدماج: هو أن يضمَّن كلام قد سيق لمعنى، معنى آخر، لم يصرَح به، كقول المتنبي:

أقلّب فيه أجفاني كأني

أعد بها على الدهر الذنوبا

ساق الشاعر هذا الكلام (أصالة) لبيان طول الليل، (وأدمج) الشكوى من الدهر، في وصف الليل بالطول"[18].

340 – الشواهد الفقهية

يعرف علم أصول الفقه بأنه "علم بالقواعد التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها. فإذا قلنا إن الصلاة واجبة، فهذه قضية شرعية، موضوعها الصلاة، ومحمولها الوجوب، ودليلها الآية القرآنية (أقيموا الصلاة)"[19].

والأدلة الفقهية هي الشواهد المقتبسة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. وقد يستخدم الأصوليون كثيرا من الشواهد المستمدة من شعر العرب ونثرهم للتدليل على معاني ألفاظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

350 – الشواهد المتعددة الأغراض

وقد يستخدم الشاهد الواحد لأغراض مختلفة، ومن الأمثلة على ذلك بيت الشعر التالي:

بنونا بنو أبنائنا، وبناتنا

بنوهن أبناء الرجال الأباعد

إذ يستشهد به النحاة على جواز تقديم الخبر، ويستشهد به البلاغيون في باب التشبيه، ويستشهد به الفقهاء في أمر الوصية، ويستشهد به الفرضيون من الفقهاء في توزيع الميراث على أبناء الأبناء. ومن الطريف أن هذا البيت لم ينبه أي من الذين يستشهدون به إلى قائله[20].

400 – الاستشهاد ومكانته في الأدب

410 – تاريخ الاستشهاد

لابد أن الاستشهاد بنصوص لغوية سابقة قديم قدم اللغة الإنسانية ذاتها، ولابد أن الاستشهاد بأبيات شعرية معينة لجمال لفظها أو طرافة معناها قديم قدم الشعر نفسه، فاستفادة المتكلم مما قيل من قبل، وتضمين الكاتب الأقوال المأثورة أو الأفكار النيرة في ما ينشئ ممارسة أساسية في جميع أنواع الكتابة سواء أكان ذلك التضمين خفيا مستورا أم واضحا موثقا. والاستفادة من النصوص اللغوية السابقة تساعد على تناقل الأفكار والمعاني وتداولها من جيل إلى جيل ومن مكان إلى آخر،وهذا ما يطلق عليه النقاد حاليا

مصطلح التناص intertextualité[21].

وقد أدى كلف العرب في العصر الجاهلي بالشعر وحبهم إياه إلى حفظ ما ينشد شعراؤهم وترديده وغنائه والتمثيل والاستشهاد به وروايته. يقول الشاعر الجاهلي حميد بن ثور:

لأعترضن بالسهل ثم لأحدون
قصائد فيها للمعاذير زاجر
قصائد تستحلي الرواة نشيدها
ويلهوبها من لاعب الحي زامرُ[22]

ويقول تميم بن مقبل:

إذا مت عن ذكر القوافي فلن ترى
لها تاليا بعدي أطب وأشعرا
وأكثر بيتا ماردا ضربت له
حزون جبال الشعر حتى تيسرا
أغر غريبا يمسح الناس وجهه
كما تمسح الأيدي الجواد المشهرا

ويقول شاعر آخر:

تغن بالشعر مهما كنت قائله
إن الغناء لهذا الشعر مضمار[23]

وقد بلغ من شغف العرب بالشعر وتفضيلها له أنها تخيرت سبع قصائد من الشعر القديم فكتبتها بماء الذهب وعلقتها بين أستار الكعبة وأطلقت عليها اسم المعلقات أو المذهبات ثم عمدت إلى سبع قصائد أخرى من الطبقة الثانية وأطلقت عليها اسم المجمهرات[24].

وكان الشاعر إذا أنشد شعراً تلقفته الرواة وتناقلته الألسُن حتى لم يعد بإمكان الشاعر إيقاف انتشار شعره أو الحد من شيوعه حتى لو عدل عنه أو ندم عليه، وكأنه السهم إذا سدد لايستعاد أو الرصاصة إذا أطْلِقَتْ لاتسترجع أو البرقية إذا أبرقت لاتسترد. وفي هذا المعنى يقول الشاعر كعب بن جعيل:

ندمت على شتم العشيرة بعدما
مضى واستتبت للرواة مذاهبُه
فأصبحت لاأسْطِيعُ ردا لما مضى
كما لايردُّ الدر في الضرع حالبُه[25]

ولم يتوقف كلف العرب بالشعر على عصر من العصور وإنما ظهر في جميع فترات تاريخهم الطويل. فهذا المتنبي في العصر العباسي يقول:

ألستُ إذا ما قلت بيتا تناوحت
به الريح في شرقيِّها والمغارب
يقصِّر للسارين من ليلة السُرى
وتغدو عليه بالقيان الضوارب[26]

والشاعر المعاصر محمد مهدي الجواهري يقول عن شعره:

يتبجحون بأن موجا طاغيا
سَدوا عليه منافذا ومآربا
كذبوا فملء فم الزمان قصائدي
أبدا تجوب مشارقا ومغاربا
تستلُّ من أظفارهم وتحط من
أقدارهم، وتثلُّ مجدا كاذبا
أنا حتفهم ألج البيوت عليهم
أغري الوليد بشتمهم والحاجبا[27]

420 – العصر الذهبي للاستشهاد

ومن يتتبع الكتابة الأدبية في التراث العربي في

مختلف عصوره يجد أن الكتاب البارزين كثيرا ما طعموا كتاباتهم باقتباسات من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وباستشهادات من رفيع الشعر وبديع النثر. وقد اعتبرت الاستشهادات وسيلة من أدوات الكاتب الجيد. ويذكر أبو هلال العسكري في مقدمة كتابه (جمهرة الأمثال) أن الهدف من الكتاب توفير المادة الملائمة للاستشهادات التي يضمنها المتكلم في كلامه والأديب في نتاجه، ويقول:"...وقد عُلم أن كلّ من لم يعن بها (أي بالشواهد بصورة عامة والأمثال منها بصورة خاصة) من الأدباء عناية تبلغه أقصى غاياتها، وأبعد نهاياتها، كان منقوص الأدب، غير تام الآلة فيه، ولا موفور الحظ منه..."[28].

ويعد كثير من الناس استخدام الكاتب الشواهد المتباينة والاقتباسات المختلفة دليلا على علمه وعمق ثقافته وتمكنه من الصنعة الأدبية.

وفي عصر النهضة الأدبية الأوربية أكثر الأدباء من إمعان النظر في الأعمال الإغريقية واللاتينية بحثا عن الشواهد التي يزينون بألفاظها كتاباتهم ويوشون بنصوصها مؤلفاتهم. وفي القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلاديين كانت الاستشهادات متداولة في الصالونات الأدبية وفي أحاديث المثقفين، وكانت تشكل ركناً أساسيا في محاضرات الأساتذة الجامعيين، ومرافعات المحامين والمتقاضين. وكان الناس يستلطفون الاستشهادات المحكمة ويعدونها دليلا على سداد رأي المتكلم وبرهاناً على ما يتمتع به من أصالة فكر وقوة حجة.

وقد بلغ الشغف باستخدام الشواهد في المحاضرات والمرافعات إلى درجة أن كثيرا من الأساتذة والمحامين كانوا يطنبون في سرد الاستشهادات ويستطردون في عرضها بصورة مملة، مما حدا بالكاتب المسرحي الفرنسي جان راسين (1639–1699) إلى تأليف مسرحية بعنوان (المترافعون) سخر فيها من المحاكم في زمانه وخاصة من المحامين الذين يكثرون من استشهادات ليست في موضعها ومستمدة من كتاب مغمورين لايعرفهم أحد[29].

وعلى الرغم من ذلك فإن الاستشهادات ظلت تتمتع بمكانة مرموقة في الآداب الأوروبية خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين، وكان الأدباء يعتبرونها أمرا ضرورياً حتى إن أحد الكتاب المسرحيين الفرنسيين وهو البارون روجمون (1781–1840)، كان يبتدع كثيرا من الأقوال وينحلها المفكرين الفرنسيين المرموقين من أمثال فولتير وبوسيه، وكان ينظم أشعارا وينسبها إلى كورني وبوالو وآخرين، بل أكثر من ذلك كان يضع كلمات تاريخية وهمية على لسان نابليون ولويس الثامن عشر وشارل العاشر وغيرهم من المشاهير[30].

و لم يكن الأدب الأنجليزي أقل اهتماما بالاستشهادات من نظيره الفرنسي، فقد كانت حاجة الأدباء الإنجليز كبيرة لها في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بحيث أقدم معجمي أنجليزي على نشر معجم خاص بالاستشهادات عام 1799 بعنوان (معجم الاستشهادات وخاصة من اللاتينية والفرنسية مترجمة إلى الإنجليزية)[31].ووصف المعجمي الإنجليزي الشهير جونسون (الشاهد التقليدي) بأنه "ضالة رجال الأدب

في جميع أنحاء العالم"[32] كما ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين عدة معاجم للاستشهادات في الولايات المتحدة الأمريكية وأنجلترا.

430 – مناقب الاستشهاد ومثالبه

يلحظ المتتبع لتوجهات الأدب العالمي المعاصر أن الاستشهاد فقد تدريجيا تلك المكانة السامقة التي كان يتمتع بها من قبل، و لم يعد الكتاب يميلون إلى الاحتجاج بأقوال من سبقوهم من الأدباء. ولعلّ هذه الظاهرة الجديدة أكثر وضوحا في الآداب الغربية منها في الأدب العربي، وربما استمعت إلى خطاب يلقيه رئيس دولة أو محاضرة على مدرجات إحدى الجامعات أو قرأت مقالا كاملا في صحيفة رائدة أو مجلة ممتازة دون أن يستعمل المتكلم أو الكاتب شاهدا واحدا في معرض كلامه كله.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى تحول في أسباب التربية التي أخذت في التقليل من أهمية الحفظ والاستذكار والتركيز على الفهم والتحليل في عملية التعليم، فلم يعد التلميذ يحفظ عن ظهر قلب نصوصا دينية أو أدبية كثيرة يتمكن فيما بعد من الاستشهاد ببعضها عند الضرورة.

ومن ناحية أخرى، أخذ كثير من النقاد يشكك في قيمة استخدام الشواهد في الكتابة وأهميتها من حيث التأثير على القارئ المعاصر أو تقبله لها.

ومن المفيد أن نلقي نظرة على مناقب الاستشهاد ومثالبه في رأي بعض المفكرين المتخصصين.

431 – محاسن الاستشهاد

للشواهد الجيدة فوائد أساسية ثلاث:

أولاها، أن المتكلم يقدم في الشاهد الحجة التي يدعم بها رأيه بحيث يكون السامع أو القارئ أكثر استعدادا لقبوله، إما لإيمانه بصاحب الشاهد أو تعظيمه إياه، كما لو كان الشاهد مقتبسا من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو مقتطفا من أقوال الكتاب المبدعين والشعراء المفلقين والمفكرين المرموقين، ومشاهير الساسة والقادة ممن يعترف بفضلهم ويقر بعلمهم، ويتفق على أصالة تفكيرهم. فهنا يكون المتكلم قد كسب نصف المعركة -كما يقولون- بإقناع السامع أو القارئ برأيه وانحيازه إلى صفه.

وقد تنبه إلى أهمية الشاهد كثير من الأدباء منهم أبو هلال العسكري الذي قال:

"... ثم إني ما رأيتُ حاجة الشريف إلى شيء من أدب اللسان بعد سلامته من اللحن، كحاجته إلى الشاهد والمثل، والشذرة والكلمة السائرة، فإن ذلك يزيد المنطق تفخيما، **ويكسبه قبولا، ويجعل له قدرا في النفوس، وحلاوة في الصدور**، وإنما هو في الكلام كالتفصيل في العقد، والتنوير في الروض، والتسهيم في البرد..."[33].

فالشاهد يساعد على شرح فكرة الكاتب ويجعلها أكثر وضوحا وأبعد تأثيرا ويزوده بحجة قوية، ويدعمه بحكم معترف بمتانته، ويسلحه برأي مقر بصوابه.

وثانيتها، أن الشاهد -إضافة إلى فخامة معناه- يمتاز بجزالة مبناه وجمال اللفظ وحسن العبارة. وكثيرا ما يلخص الشاهد فكرة عظيمة في كلمات وجيزة، وهكذا فإن استخدام الشواهد في ثنايا الكلام يزيده

رونقاً ويضيف إليه حلاوة وطلاوة، ويشبهه الأدباء العرب بـ "وشي الكلام وجوهر اللفظ وحَلْي المعاني"[34].

ويوضح الميداني مؤلف كتاب (مجمع الأمثال) أهمية الاستشهاد بالأمثال فيقول:

"... وتحوج الخطيب المِصْقَع والشاعر المُفلق إلى إدماجها وإدراجها، في أثناء متصرفاتها وأدراجها، لاشتمالها على أساليب الحسن والجمال، واستيلائها في الجودة على أمد الكمال..."[35].

وثالثها، أن الكاتب الذي ينسب الأفكار التي يطرحها إلى مصادرها ويعزوها إلى منابعها، ويستشهد بأقوال من سبقه من الكتاب، يقدم البرهان على أمانته وصدقه، ويعطي الدليل على تواضعه وأدبه، بل يرى بعضهم في استشهاد الكاتب بامرأة مؤشرا إلى رجولته ودالا على شهامته.

432 – مساوئ الاستشهاد

ينسب بعض النقاد كثيرا من المثالب إلى الاستشهاد ويصمه بعيوب عديدة، وأهم الانتقادات الموجهة إلى الاستشهاد ما يلي:

أولا، إن الكاتب الذي يستشهد بغيره من الكتاب تعوزه الثقة بالنفس على طرح أفكار جديدة، أو تنقصه المقدرة على استنباط الآراء التي لم يسبقه إليها أحد، إنه يفتقر إلى الفصاحة والبلاغة اللازمتين لصياغة أفكاره بأسلوب جميل أخاذ فيلجأ إلى تطعيمه بكلمات بليغة يستجديها من مشايخ الأدباء، وأعلام الشعراء. وهو، على كل حال، كاتب لايتوفر على المؤهلات اللازمة لإقناع قارئه بوجهة نظره فيستنجد بكبار المفكرين، وكأنه كسيح يستعين في مشيته بعكازتين.

إن الاستشهاد هو فكر من لافكر له ورأي من لارأي له وبلاغة من لا بلاغة له[36].

ثانيا، إن الكاتب الذي يكثر من الشواهد المتنوعة المصادر المختلفة العصور، إنما يتباهى أمام قارئه بسعة معلوماته ويتفاخر بشمول معارفه وبين كثرة مطالعاته[37]. وما استخدامه لتلك العبارات الشهيرة الرنانة إلا محاولة يائسة لإخفاء فراغه من الفكر الأصيل وخلوه من القول البليغ، فمقاله كالطبل الأجوف علا صوته وخف وزنه.

غير أن بعض المفكرين لا يرون غضاضة في الاستشهاد بقول السابقين إلى الفكرة المبتكرة، ولا حطة في ذكر الفضل لأهله، وفي هذا يقول ابن المقفّع في كتابه (الأدب الصغير):

"ومن أخذ كلاماً حسناً عن غيره فتكلّم به في موضعه على وجهه فلا يرينّ عليه في ذلك ضؤولة، فإنه من أعين على حفظ قول المصيبين وهُدي للاقتداء بالصالحين ووفق للأخذ عن الحكماء فلا عليه أن لايزداد فقد بلغ الغاية، وليس بناقضه في رأيه، ولا بغائضه من حقه أن لايكون هو استحدث ذلك وسبق إليه، وإنما إحياء العقل الذي يتم به ويستحكم خصالٌ ست: الإيثار بالمحبة، والمبالغة في الطلب، والتشبث في الاختيار، والاعتقاد للخير، وحسن الوعي، والتعهد لما اختير واعتقد، ووضع ذلك موضعه قولاً وعملاً"[38].

440 – كيفية استخدام الشواهد

وإذا أخذنا موقفا وسطا بين أنصار الاستشهاد وخصومه، وخير الأمور أوسطها، فإننا نستطيع القول

إن الاستخدام المحكم المؤثر للشواهد يتطلب شرطين أساسيين: أحدهما، الاقتصاد في الاستعمال، وثانيهما، الدقة في التوقيت، أوبعبارة أخرى عدم تكديس الشواهد في النص الواحد والاستشهاد بالمؤلف المناسب في الوقت الملائم، فلكل مقام مقال، كما يقال. وإذا كان الاستشهاد فنا فإن الدقة في استعماله موهبة. وفي هذا المعنى يقول القاضي عبد الرحيم القرشي (550-620هـ) في مصنفه (معالم الكتابة ومغانم الإصابة) الذي وضعه لتوجيه المؤلفين إلى أساليب الكتابة الجيدة:

"...و إيراد البيت من الشعر في **مكانه**، والتمثل بالمثل السائر في **موضعه**، من أحسن أنواع الكتابة وأعظم فنونها..."[39].

ولقد أفرد أبو العباس القلقشندي (المتوفى سنة 821هـ/1418م) فصولا طويلة في كتابه "**صبح الأعشى في صناعة الإنشا**" حول بيان وجه احتياج الكاتب إلى الاستشهادات وكيفية الاستفادة منها وطرائق استعمالها في الكتابة[40].

ولو تفحصنا كتابات مشاهير المؤلفين لوجدناهم يضمنون الشواهد في مؤلفاتهم بصورة محكمة وطريقة سلسة يستمتع بها القارئ ولايمجها، أما الكتاب الفاشلون فيأتي استشهادهم متكلفا يعطي الانطباع بأن الكاتب رجل مغرور يتباهى بمعارفه أو رجل ضعيف الفكر يحتمي تحت مظلة من يستشهد بهم. إن الاستشهاد المحكم المطبوع يتطلب مرانا طويلا وذوقا رفيعا وموهبة أصيلة.

والاستشهادات لاتمثل حلية يزين بها الكاتب مقاله فحسب وإنما تعد كذلك مرجعا يستطيع القارئ الاعتماد عليه والإشارة إليه. ومن هنا ينبغي أن يحرص الكاتب على صحة الشاهد ودقته وإيراد الاقتباس دون تحوير يخل بمعناه أو بتر يشوه لفظه، وأن يعطي كل ذي حق حقه فلا ينسب القول إلى غير قائله أو يعزو الفضل إلى غير صاحبه.

500 – مكانة الشاهد وشيوعه

يتفق جل الباحثين على أن الاختيار يقع على الشاهد لما يجتمع فيه منْ فخامة المعنى وجزالة اللفظ. وهذا أمر مقبول تماما، غير أن من يمعن النظر في الشواهد المستخدمة في كتب التراث العربي يجد أن بعض الشواهد يكتب لها البقاء والاستمرار والشيوع فيقبل عليها الكتاب والخطباء في مختلف العصور ومتنوع الأقاليم، في حين أن شواهد أخرى تشيع في فترة معينة أو مكان محدد ثم تفقد جاذبيتها وتختفي من مسرح الاستعمال. وليست هذه الظاهرة وقفا على الثقافة العربية وإنما نجدها في ثقافات الشعوب الأخرى، ففي الطبعة الثانية من (معجم أكسفورد للاستشهادات) التي ظهرت بعد اثنتي عشرة سنة من نشر الطبعة الأولى، أسقط مصنفو المعجم مئتين وخمسين استشهادا "لأنها لم تعد شائعة" على حد تقديرهم[41].

ويخيل إليّ أن هنالك عددا من العوامل التي تساعد على شيوع الشاهد وانتشاره إلى جانب العامل الذي أشرنا إليه والمتمثل في توفر الشاهد على رصانة المضمون وأصالته، وجمال الشكل وسلاسته. وأهم هذه العوامل ما يأتي:

510 – مكانة القائل

لايختلف اثنان في حقيقة أن مكانة القائل تسبغ على الشاهد جاذبية خاصة وتجعل السامع أو القارئ أكثر استعدادا لتقبله خاصة إذا كان المتلقي قد حفظ الشاهد من قبل. وفي التراث العربي تحتل الاقتباسات من كتاب الله وسنة نبيه (ص) مكانة خاصة في قلوب المسلمين، وكلام الله عز وجل مقدّم على أحاديث النبي (ص). ولا تستمد الشواهد القرآنية مكانتها من قداستها الروحية وبلاغتها الخارقة فحسب، وإنما لأن المسلمين يواظبون على قراءة القرآن الكريم وكثير منهم من يحفظ عن ظهر قلب قدرا كبيرا منه إن لم يكن كله. وهذا يفتح للشاهد القرآني أبواب التجاوب الروحي والمعرفي في قلب المتلقي.

ومن هذا المنطلق ذاته، يلاحظ أن أغلب الشواهد في الأدب العربي مستقاة من مشاهير الشعراء من أمثال امرئ القيس والمتنبي وأبي تمام والبحتري والمعري وابن الرومي، أو من أعلام البلغاء والخطباء والكتاب كالإمام علي بن أبي طالب، والجاحظ، وابن المقفع. ويبدو أن هذه الظاهرة تعم الآداب العالمية الأخرى فقد لاحظ مصنفو معجم أكسفورد للاستشهادات أن الأدباء الذين يكثر الاستشهاد بأقوالهم في الأدب الأنجليزي هم من الأعلام المشاهير من أمثال شكسبير وملتون وشيلي وبايرون وتنسون ووردزورث وكبلنغ وديكنز وجونسون والإنجيل[42].

520 – قدم الشاهد

الزمن عجيب أمره غريب فعله، يمر بكفه على أشياء فتسمى قديمة بالية ولكنه في الوقت نفسه يسربلها بشيء من هيبته ويكسوها بعض روعته، فيصبح لقدمها رونق ويضحى لعتقها بهاء، ولذا يرتفع ثمن التحف العتيقة في نظر التجار، وتسمو قيمة الأشعار القديمة في رأي النقاد. وقد أدرك ذلك الناقد العربي ابن قتيبة (ت 276هـ – 899م):

"... فإني رأيت من علمائنا من يستجيد الشعر السخيف لتقدم قائله ويضعه في متخيره، ويرذل الشعر الرصين ولا عيب له عنده إلا أنه قيل في زمانه أو أنه رأى قائله..."[43].

ولعل القارئ يفضّل الشعر القديم مثلا على الشعر الحديث لأن القديم تناقله الكتاب كثيرا، ومر عليه عدة مرات، فنشأت بينه وبينه ألفة. أضف إلى ذلك أن الشاعر أو الأديب، بشكل عام، تثبت جودته وتتمكن أصالته بعد مرور الأيام وكرّ الليالي وبعد أن تكون علاقاته العامة أثناء حياته وما يرافقها من إعلان وإشهار قد اختفت، فأصبح يُقرأ لقيمة أدبه الحقيقية لا لمنزلته الاجتماعية أو مكانته السياسية.

530 – أفضلية الشاهد الشعري على نظيره النثري

الشعر أسهل حفظا من النثر بفضل موسيقى أوزانه وأنغام قوافيه. وقد لجأ كثير من العلماء المتخصصين إلى نظم علومهم شعرا تيسيرا لتذكرها من قبل المتعلمين وتسهيلا لحفظها على الطلاب، فنظم ابن مالك النحو في ألفيته ونظم ابن سينا الطب شعرا كذلك، وغيرهما كثيرون. وقد لحظ تلك الظاهرة الناقد ابن رشيق حيث قال:

"وقد اجتمع الناس على أن المنثور في كلامهم أكثر، وأقل جيدا محفوظا، وأن الشعر أقل، وأكثر

جيدا محفوظا، لأن في أدناه من زينة الوزن والقافية ما يقارب به جيد المنثور أكثر مما تكلمت به من جيد الموزون، فلم يحفظ من المنثور عشره، ولاضاع من الموزون عشره[44].

وسهولة حفظ الشعر تيسر للمتكلم الاستشهاد به لأنه في متناوله، وتسهل للقارئ تذوق الشاهد وإدراك مراميه لأنه سبق أن حفظه. وسهولة حفظ الشعر هي التي تحمل أبياته على جناحيها وتحلق به في الآفاق البعيدة فيتلقفه الناس ويقبل عليه أصحاب الذوق. والشعراء يدركون ذلك ويفتخرون به. وقد وصف الشاعر أبو تمام شعره ومبلغ انتشاره في الأرض فقال:

وسيارة في الأرض ليس بنازح
على وخدها حزن سحيق ولا سهب
تذر ذرور الشمس في كل بلدة
وتمسي جموحا ما يرد لها غرب
عذارى قواف كنت غير مدافع
أبا عذرها لاظلم منك ولا غصب
إذا أنشدت في القوم ظلت كأنها
مسرة كبر أو تداخلها عجب
مفصلة باللؤلؤ المنتقى لها
من الشعر إلا أنه اللؤلؤ الرطب[45]

وإذا قبلنا بأفضلية الشعر على النثر، فإنه ينبغي التنبيه إلى أنه ليس كل بيت من الشعر يصلح للتمثل أو الاستشهاد. وإنما هنالك مجال واسع للتفاضل بين أبيات الشعر المختلفة. ولا شك أن أفضلها أصلح للاستشهاد من غيره. ويكاد يتفق معظم نقاد الشعر العربي على تقسيمه إلى أربعة أصناف: "1-ما حسن لفظه وجاد معناه، 2-ما حسن لفظه وحلا، وليس في معناه فائدة، 3-ما جاد معناه وقصرت ألفاظه عنه، 4-ما تأخر معناه وتأخر لفظه"[46].

ويطرح ابن قتيبة سؤالا وجيها هو: لماذا يختار الشعر ويحفظ، بصرف النظر عن حسن لفظه وجودة معناه؟ ويجيب على هذا السؤال بذكر جملة من العوامل لايختلف معه فيها كثير من النقاد. وهذه العوامل هي: الإصابة في التشبيه، وخفة الروي، وغرابة المعنى ونبل القائل ومكانته، وندرة شعر القائل أو لأنه لم يقل غيره[47].

ويصف محمد بن أيدمر مؤلف معجم الاستشهادات الشعرية الموسوم **بالدر الفريد وبيت القصيد** الشعر الذي يتضمنه معجمه فيقول: "وهذا الشعر المشار إليه هو ضالتي التي أنشدها، وحكمتي التي أحفظها وأنشدها، لأنني أتبع المثل المشهور السائر، وأطلب اللفظ الظاهر الجزالة الفاخر الذي قد هذبه النقل، وصقله العقل والفضل، فجمع بين فصاحة العرب، ومتانة الأدب، قد أحكمت مبانيه، وتكافأت ألفاظه ومعانيه، إذا سمع طمع فيه، وإذا طلب صعب على مبتغيه"..[48].

600 – طرائق الاستشهاد والاقتباس

بعد أن تطرقنا إلى نوعية الشاهد الذي يختاره المتكلم قد نتساءل عن كميته وطريقة إدماجه في الكلام. فهل يستطيع المتكلم مثلا أن يأتي بالقصيدة بأكملها في معرض حديثه أم يحق له أن يأتي ببيت منها

فقط على سبيل التمثل والاستشهاد؟ وأين موقع هذا البيت من كلامه؟ لقد درس العرب بعض هذه الموضوعات في علوم البلاغة ونورد هنا أهم طرائق الاستشهاد والاقتباس وهي: التنصيص، والتضمين، والتلميح، والعقد، والحل.

610 – التنصيص

أعني بالتنصيص هنا أن يأتي المتكلم بالنص الكامل للعمل الأدبي شعرا أو نثرا، ولا أتصور أن متكلما أو كاتبا يستشهد بالنص برمته إلا إذا كان ذلك النص قصيرا كحديث نبوي شريف أو مثل أو مقولة مشهورة لأحد المشاهير في مناسبة من المناسبات.

وقد جرت العادة أن لايتعدى الاستشهاد بيتا أو بيتين من الشعر أو بضعة أسطر من النثر. خاصة أن البيت في القصيدة العربية متكامل البناء والمعنى. وليس من المتعارف عليه أن يأتي الكتاب بالقصيدة جميعها أو بالنص النثري كله إلا إذا كان ذلك الكاتب ناقدا يسعى إلى دراسة تلك القصيدة أو تحليل ذلك النص.

620 – التضمين

في الاستعمال اللغوي العام نقول ضمّنَ الشيءَ الشيءَ جعله فيه وأودعه إياه. ولهذا فإننا نقول بصورة عامة إن الاستشهاد والاقتباس يعنيان قيام المتكلم بتضمين آية أو حديث أو سطر من النثر أو بيت من الشعر في كلامه. ولكن مصطلح التضمين في العلوم اللغوية له دلالات مختلفة. ففي النحو يعني التضمين إشراب كلمة معنى كلمة أخرى وتعمل عملها دلاليا أو نحويا مثل تضمين الفعل "يعلم" معنى الفعل "يميز" في الآية الكريمة ﴿والله يعلم المصلح من المفسد﴾ وتضمين الحرف "في" معنى "على" في الآية الكريمة ﴿ولاصلبنكم في جذوع النخل﴾ (طـه:71). وفي الشعر يدل التضمين على تعلق قافية بيت بالبيت الذي يليه، أو بشكل عام، "افتقار البيت إلى غيره مما قبله أو بعده" كما يقول السجلماسي[49] ويعد التضمين من عيوب القافية، ومن أمثلته قول الفرزدق:

يجود وإن لم تَرتَحِل يا ابن غالب
إليه، وإن لاقيتَه فهو أجودُ...
من النيل إذ عَمَّ المنارَ غِثاؤه
ومَن يأتِه من راغبٍ فهو أسعدُ

وفي علم الدلالة يشير التضمين إلى دلالة الكل على الجزء كدلالة اسم البيت على الحائط. أما التضمين في البديع، فهو "قصدك إلى البيت من الشعر أو القسيم فتأتي به في آخر شعرك أو في وسطه كالمتمثل"[50].

ومن الأمثلة على تضمين البيت بأكمله أو القسيم منه في آخر الشعر، مافعله الشاعر مجير الدين ابن تميم ببيتي المتنبي المشهورين:

أرخت ثلاث ذوائب من شعرها
في مهمه فأرت ليالي أربعا
واستقبلت قمر السماء بوجهها
فأرتني القمرين في وقت معا

فأخذ ابن تميم البيت الثاني وضمنه في قول له يصف به مرآة حبيبته:

طوبى لمرآة الحبيب فإنها
حملت براحة غصن بان أينعا

واستقبلت قمر الزمان بوجهها

فأرتني القمرين في وقت معا

ثم أخذ ابن تميم الشطر الاخير من بيت المتنبي وضمنه في قطعة شعرية يصف فيها فتاة تشرب من بركة:

أفدي الذي أهوى بفيه شاربا

من بركة راقت وطابت مشرعا

أبدت لعيني وجهها وخياله

(فأرتني القمرين في وقت معا)[51]

ومن أمثلة تضمين الشاعر لبيت من شعر غيره في وسط شعره، تضمين العباس بن الأحنف بيت ابن المعتز في قطعة له، والبيت هو:

وصب أصاب الحب سوداء قلبه

فأنحله، والحب داء ملازم

فقلت له إذْ مات وجدا بحبه

مقالة نصح جانبتها المآثم

(تحمل عظيم الذنب ممن تحبه

وإن كنت مظلوما فقل:أنا ظالم)

فإنك إن لم تحمل الذنب في الهوى

يفارقك من تهوى وأنفك راغم[52]

ومن التضمين في الشعر الحديث قول شاعر النيل، حافظ إبراهيم:

وكم غَضبَ الناس من قبلنا

لسلب الحقوقِ و لم نغضبِ

(وكم ذا بمصر من المضحكات)

كما قال فيها أبو الطيبِ

أمورٌ تمرّ وعيش يمرُّ

ونحن من اللهو في ملَعبِ

ومادة التضمين هنا صدر بيت أبي الطيب المتنبي المشهور

وكم ذا بمصرَ من المضحكات

ولكنه ضحك كالبكا

والأمثلة السابقة ترينا أن الاستشهاد لا يقتصر على الناثر وحده وإنما قد يستخدمه الشاعر كذلك، ولو أن هذا الضرب من البديع أصبح أقل شيوعا في الشعر مما مضى.

630 – التلميح والاكتفاء

التلميح في علم البديع هو إشارة إلى مثل سائر أو آية أو حديث أو بيت شعر مشهور أو قصة معلومة، وتكون هذه الإشارة بكلمة أو كلمتين على خلاف التضمين الذي يتطلب الإتيان ببيت الشعر بأكمله أو بشطر منه. وفرق آخر بين التضمين والتلميح هو أن التضمين -في معناه البلاغي المختص- يقتصر على الشعر، في حين أن التلميح -في معناه البلاغي المختص- يستخدم في الشعر والنثر معا.

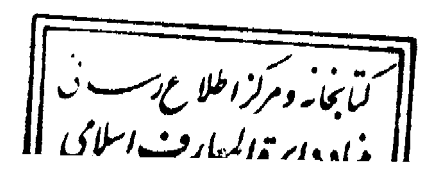
ومن أمثلة التلميح في الشعر قول ابن الوردي:

إذا كرهت منزلا

فدونك التحولا

وإن جفاك صاحب

فخذ عليه بدلا



لا تحملن إهانـــــــــــة

من صاحب وإن عـــــــــــــلا

فمن أتى فمرحبــــــــــا

ومن تولـــــــــــى فإلـــــــــى

أي (إلى حيث ألقت رحلها أم قشـــعم) أو (إلى جهنم وبئس المصير).

وتتداخل حدود التلميح بضـــرب آخـــر مـــن ضروب البلاغة هو (الاكتفاء). والاكتفاء هو أهم من التلميح إذ "هو أن يحذف بعض الكلام ويستغنى بدلالة الموجود عليه"[53] سواء أكان الكلام المحذوف شـــاهداً معروفاً أم مجرد معنى جديد أراده القائل واستدل عليه السامع أو القارئ من السياق. ومن أمثلة الاكتفاء قول مهيار الديلمي:

ولمتِ في البرقِ زفراتي، فلو علِمت

عيناك من أين ذاك البارق الســـاري

أي:لما لمتني، فالمحذوف هنا جواب الشرط، وليس بمثل سائر أو بيت شعر مشهور أو آية قرآنية محفوظة.

ويمكن أن نقول إن كل تلميح هو بمثابة اكتفـــاء وليس كل اكتفاء بتلميح. ومن ناحية أخرى فإن كل تلميح وكل اكتفاء نوع من الحذف أو الإيجاز[54].

640–العقد

العقد هو نظم النثر ويشترط فيه أن يأخذ الشاعر بحمل ألفاظ المنثور أو معظمها مع إجراء التحويـــرات والتعديلات الطفيفة اللازمة لادخالها في أحـــد الأوزان الشعرية[55] فالحديث النبوي المشهور "الأرواح جنـــود مجندة ما تعارف منها ائتلف وما تنافر منها اختلـــف" نظمه أبو نواس فقال:

إن القلوب لاجناد مجنـــــدة

بالإذن من ربها تهوى وتأتلـــــف

فما تعارف منها فهو مؤتلـــف

وما تناكر منها فهو مختلـــــــف

وقد يكون العقد ضربا من اقتباس المعنـــى دون التقيد بالألفاظ ومن أمثلة ذلك قول أبي العتاهية:

إذا المرء لم يعتق من المال نفســه

تملكه المال الذي مالكــــــــــه

ألا إنما مالي الذي أنا منفـــــق

وليس لي المال الذي أنا تاركـــه

إذا كنت ذا مال فبادر به الـــذي

يحق وإلا استهلكته مهالكــــــــه

ويروي ثمامة بن أشرس (ت213هـ) وهو أحد كبار المعتزلة البلغاء أنه عندما أنشـــده أبو العتاهيـــة هـــذه الأبيات سأله ثمامة: من أين قضيـــت بهـــذا؟ فأجـــاب أبو العتاهية: من قول رسول الله صلـــى الله عليه وسلـــم: "إنما لك يا بن آدم من مالك ما أكلت فـــأفنيت أو لبســـت فـــأبليت، أو تصدقـــت فأمضيت"[56].

650 – الحل

الحل هو عكس العقد، ويشير إلى نثر الشـــعر. ويضرب ابن رشيق مثلا في البيت الذي قاله الأقرع بن حابس أو حاتم الطائي:

إذا ما أتى يوم يفرق بيننـــا

بموت فكن أنت الذي تتأخـــــر

فقد أخذه بعـــض الكتـــاب وقـــال:"قُدِّمـــت قبلك"[57].

ومن أمثلة الحل قول بديع الزمان الهمداني:

"في الأرض مجال إن ضاقت ظلالك، وفي الناس واصل إن رثت حبالك"، فهو حلّ لبيت معن بن أوس:

وفي الناس إن رثّت حبالك واصل

وفي الأرض عن دار القلى متحوَّل[58]

700 – نسبة الشاهد إلى قائله

عندما يستشهد الكاتب بقول ما وينسبه إلى قائله فإنه يكون أبعد تأثيرا في قرائه خاصة إذا كان القائل مفكرا مشهورا يحظى بإعجاب القراء وتقديرهم وذا مكانة خاصة في قلوبهم إضافة إلى ذلك أنّ الإسناد يساعد على تيسير الرجوع إلى المصادر لمن يريد التوسع في البحث.

وهذا هو الأمر المعتاد في قضايا الاستشهاد. ولكن من يلقي نظرة فاحصة على التراث الفكري العربي كثيرا ما يلاحظ وجود ظاهرتين: إحداهما إغفال نسبة الشاهد إلى قائله، والأخرى نسبة الشاهد إلى غير قائله.

710– إغفال نسبة الشاهد إلى قائله

في أحيان كثيرة، يكون الغرض من سرد الشاهد تقديم الدليل على قاعدة نحوية مستخلصة، أو ظاهرة بلاغية مستنبطة، وفي كل هذه الحالات يكمن الدليل في الشاهد نفسه وليس في قائله أو مكانته، وهكذا فلا يرى الكاتب ضرورة البحث عن القائل أو ذكره تمشيا مع مقولة الإمام علي بن أبي طالب "لاتنظر إلى من قال وانظر إلى ما قال".

أضف إلى ذلك أن كثيرا من الشواهد مأخوذة من الأمثال السائرة والأقوال المأثورةالتي تضرب جذورها في أعماق التاريخ العربي وغالبا ما نسي قائلها أو لم تنسب أبدا إلى شخص معين.

ولذلك جرت العادة في كثير من المؤلفات على الإتيان بالشواهد بعد عبارات مبهمة مثل "كما قال الشاعر أو "وقال الآخر". ولقد أزعج هذا الأمر أحد أدباء القرن العاشر الهجري السيد عبد الرحيم العباسي الذي لاحظ أن كتابا واسع الانتشار هو: (تلخيص المفتاح لجلال الدين القزويني) يورد الشواهد الشعرية دون أن ينسبها إلى أحد، وكثيرا ما يبقى الدارس متشوقا لمعرفة قائلها، فقرر السيد العباسي أن يؤلف كتابا بذلك أسماه (معاهد التنصيص على شواهد التلخيص) ذكر في مقدمته الأسباب التي حدت به إلى تأليفه، فقال:

"وفيه (أي في كتاب تلخيص المفتاح) من الشواهد الشعرية ما يُعزى للأقدمين، وما ينسب للمولدين، إلا أن أكثرها مجهول الأنساب، مغفول الأحساب، وربما عزاه بعض شارحي الكتاب لغير قائليه ونسبه إلى غير أبيه: إما لاشتباه في الأوزان أو تماثل في المعان..."[59].

وفي هذا القرن غذى حب الاستطلاع الناس لمعرفة قائلي الشواهد المشهورة برنامجا إذاعيا بعنوان (قول على قول) يجيب فيه عن الأسئلة التي كانت تصله من جميع أنحاء الوطن العربي وخارجه وتكاد هذه الأسئلة تتخذ صيغة واحدة هي "من القائل وما المناسبة؟" قدمه السيد حسن الكرمي لمدة عشرين عاما وأصدر حصيلته في اثني عشر مجلدا[60].

ولعل الحرص على الشواهد النحوية ونسبتها إلى

قائليها والتعريف بهم كان يكمن وراء تصنيف واحدة من أسمى موسوعات علوم اللغة العربية وآدابها هي (خزانة الأدب) لعبد القادر بن عمر البغدادي (1030-1093) فهي في حقيقة أمرها شرح لشواهد الرضي الاستراباذي على كتاب (الكافية) في النحو لابن الحاجب المتوفى سنة 646 هـ وعدتها 957 شاهداً.

وتكتسي نسبة الشاهد النحوي إلى قائله ومعرفة طبقته أهمية خاصة لدى اللغويين الأوائل، وذلك للتأكد من أن القائل ينتمي إلى الشعراء الجاهليين أو المخضرمين أو الإسلاميين المتقدمين فيعتد باستعمالاته اللغوية أم أنه لواحد من المولدين المحدثين الذين قد لا يصح الاستشهاد بكلامهم وفي هذا يقول البغدادي:

"وعلم مما ذكرنا من تبيين الطبقات التي يصحُّ الاحتجاج بكلامها - أنه لايجوزالاحتجاج بشعر أو نثر لايعرف قائله، صرح بذلك ابن الانباري في كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف؛ وعلة ذلك مخافة أن يكون ذلك الكلام مصنوعا، أو لمولَّد، أو لمن لايوثق بكلامه"(61).

720 - نسبة الشاهد إلى غير قائله

وهذه الظاهرة تسبب صعوبة كبيرة للمتخصصين في تاريخ الأدب العربي، ونقاد الشعر، ومصنفي معاجم الاستشهادات فكثيرا ما ينسب الشاهد المعروف إلى عدد من الشعراء في آن واحد. ولنضرب مثلا على ذلك البيت المشهور الذي يحفظه التلاميذ في المدارس ويستشهد به العامة والخاصة:

لاتنه عن خلق وتأتي مثله
عار عليك إذا فعلت عظيم

فالمشهور أن هذا البيت هو من قصيدة لأبي الأسود الدؤلي (605-688م)، ولكن الآمدي في كتابه (المختلف والمؤتلف) نسبه إلى المتوكل الليثي الذي يعرف أحيانا بالمتوكل الكناني (في عهد معاوية)، ونسبه إليه كذلك الزمخشري في المستقصى، والمرزباني في (معجم الشعراء). ونسبه سيبويه إلى الأخطل (حوالي 640-710م) ونسبه الحاتمي إلى سابق البربري، ونقل السيوطي عن تاريخ ابن عساكر أنه للطرماح بن حكيم (ت حوالي 723م)(62).

ومن الأمثلة في هذا المضمار كذلك البيت التالي:

كلانا غني عن أخيه حياته
ونحن إذا متنا أشدُّ تغانيا

فهذا البيت ينسب إلى عبد الله بن معاوية، والمغيرة بن حبناء، والأعشى، ونصيب الأصغر، وسيار بن هبيرة، والأبيرد الرياحي(63).

ويمكن تلخيص الأسباب التي أدت إلى هذه الظاهرة بما يلي:

721 - رواية الشعر

في العصر الجاهلي وصدر الإسلام لم يكن التدوين منتشرا و لم تكن الطباعة متوفرة، وإنما كان الرواة يؤدون دور دُور النشر، أو وسائل الإعلام المعاصرة، فيحفظون الشعر وينشدونه في حلقات العلم، ومجالس الأدباء، وقصور الأمراء والأثرياء. وكان لبعض الشعراء المفلقين رواة يختصون بهم ويرافقونهم ويروون شعرهم في حياتهم وبعد مماتهم. ويتناقل الناس الشعر الجيد شفاها معتمدين في ذلك على الذاكرة وقد تخون الذاكرة صاحبها فينسب البيت

إلى غير قائله أو يخلط بين قصيدتين إما لتماثل الأوزان والقوافي، أو تشابه الأفكار والمعاني. وهكذا فإن بعض حفاظ الشعر تسببوا أحيانا في نسبة بعض الأبيات إلى غير قائليها.

722 – نحل الرواة

لقد اشتهر من رواة الشعر في القرنين الأول والثاني للهجرة الأصمعي (حوالي 740–828م) وخلف الأحمر (ت796م) وحماد بن المبارك أبو القاسم المعروف بحماد الراوية (ت772م) وأبو عمرو الشيباني (ت حوالي 812م). وكان معظم هؤلاء يتوفر على قابلية مدهشة في حفظ الشعر وتذوقه ويتحلى بمقدرة هائلة على نظمه وتدبيجه، ولكن بعضهم لم تكن لهم نفس القدرة على تحمل الأمانة وتجنب الكذب. فقد كان منهم من ينظم الشعر وينحله الشعراء أحيانا أو يزيد في شعرهم أبياتا لأسباب متباينة: دينية وسياسية وقبلية وغيرها. وفي هذا يقول ابن سلام "كان أول من جمع أشعار العرب، وساق الأحاديث حماد الراوية. وكان غير موثوق به، وكان ينحل شعر الرجل غيره، ويزيد في الأشعار".[64]

ويقول المبرد "وكان خلف علاّمة، يقول الشعر عبثا واعتداء، وكان الأصمعي ينحل الشعراء أيضا نحوا من ذلك إلا أنه لم يكن يتسع اتساع خلف"[65].

ويقول ابن عبد ربه صاحب (العقد الفريد):

"وكان خلف مع روايته وحفظه يقول الشعر فيحسن وينحله الشعراء... وكذلك كان يفعل حماد الراوية: يخلط الشعر القديم بأبيات له"[66].

وهذا مما حدا بالدكتور طه حسين إلى الشك في صحة الشعر الجاهلي، وبسط وجهة نظره تلك في كتابيه (في الشعر الجاهلي)[67] وفي (الأدب الجاهلي)[68] اللذين أثارا ردود فعل مختلفة. وفند آراءه طائفة من النقاد والكتاب في مؤلفات عديدة اشتهر منها رسالة في الآداب قدمها ناصر الدين الأسد إلى جامعة القاهرة عام 1955 بعنوان (مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية) وحاز عليها درجة الدكتوراه بتقدير ممتاز[69].

ومهما كانت حقيقة الخلاف حول الشعر الجاهلي فإن من الثابت أن بعض الرواة كان ينظم الشعر وينحله الشعراء، أويخلط الشعر ببعضه متعمدا، مما أدى إلى عزو أبيات إلى غير قائليها.

723 – التضمين

أشرنا إلى أن التضمين في البلاغة هو إتيان الشاعر ببيت من الشعر أو بشطر منه في آخر شعره على سبيل الاستشهاد أو التمثل. وهذا أسلوب مقبول لاغبار عليه. ولكن المشكل يكمن في مدى شهرة البيت المضمّن، فإذا كان معروفا لشاعر مرموق لم يؤد التضمين إلى اللبس، أما إذا كان البيت المضمّن لشاعر مغمور وكان الشاعر المضمِّن مشهورا فإن السامع أو الراوية قد ينسب هذا البيت إلى الشاعر الأخير، وهكذا يُنسب البيت إلى غير قائله خاصة أن للبيت المضمَّن نفس الوزن وذات الروي وينسجم معناه مع سياقه في القصيدة.

وللنظر على سبيل المثال إلى قصيدتين يرد فيهما البيت المختلف في نسبته وهو:

لاتنه عن خلق وتأتي مثله

عار عليك إذا فعلت عظيم

فقد ورد هذا البيت في قصيدة لأبـــي الأســـود الدؤلي ومطلعها:

يا أيها الرجل المعلم غيـــــــره
هلا لنفسك كان ذا التعليـــــــم
لاتنه عن خلق وتأتي مثلـــــــه
عار عليك إذا فعلت عظيـــــــم
تصف الدواء وأنت أولى بالـــــدوا
وتعالج المرضى وأنت سقيـــــــم
ابدأ بنفسك فانهها عن غيهـــــا
فإذا انتهت عنه فأنت حكيـــــــم

ومَن ينسبه إلى المتوكل الليثي يقول إنـــه ورد في قصيدته التي مطلعها:

للغانيات بذي المجاز رســـــوم
فببطن مكة عهدهُنَ قديـــــــم

وفيها:

قد يكثر النكس المُقصّر همُـــــه
ويقلّ مال المرءِ وهو كريـــــــم
لاتنه عن خلق وتأتي مثلـــــــه
عار عليك أذا فعلت عظيـــــــم
والهمُّ إن لم تُمضه لسبيلــــــه
داءٌ تضمّنه الضلوع قديـــــــم

وهنا يتساءل المرء أليس من الممكن أن يكـــون المتوكل الليثي قد أودع هذا البيت قصيدته على سبيل التضمين، ولكن لعدم استخدام الكتابة التي تُمَكّن من وضع البيت بين الأهلة أو الإشـــارة إلى مصـــدره في الهوامش، اختلط الأمر على الرواة وعدّوه جزءا مـــن قصيدة المتوكل الليثي ونسبوه إليه؟

وتزخر كتب التراث العربي بالأمثلة على نســـبة البيت الواحد إلى عدد من الشعراء ومن هذه الأمثلـــة البيت المشهور في المدح:

ولو لم يَكُنْ في كفّه غَير نَفْســه
لجاد بها فليتق الله سائلـــــــه

وورد هذا البيت في قصيدة طويلة لعبد الله بن الزبير الأسدي في مدح أسماء بن خارجة الفزاري جاء فيها:

تراه إذا ما جئته متهلـــــــلا
كأنك تعطيه الذي أنت نائلـــــه
ولو لم يكن في كفه غير روحــه
لجاد بها فليتق الله سائلـــــــه

-ونسب ابن خلكان هذا البيت إلى زينـــب بنت الطثريـــة (ت نحو 153 هــ / 754م) في قصيدة منها:

أشمُّ إذا ما جئت للعرف طالبـــا
حباك بما تحتو عليه أناملـــــــه
ولو لم يكن في كفه غير نفســه
لجاد بها فليتق الله سائلـــــــه

-ولكن ابن خلكان أضاف قائلا إن هذين البيتين ينسبان كذلك إلى زياد الأعجم (ت نحو 100هـــ / 718م). وهذا هو رأي ابن رشيق في العمدة.

-وورد هذا البيت في ديوان أبي تمـــام (188 - 231هـ/804/ -846م) خلال قصيدة يمدح بها الخليفة العباسي المتوكل:

تعود بسط الكف حتى لو أنـــــه

ثناها لقبض لم تطعه أناملــــــــــــه

ولو لم يكن في كفه غير نفســــــه

لجاد بها فليتق الله سائلـــــــــــه[70]

ولا شك أن هذا البيت لأحد المتقدمـــين مـــن هؤلاء الشعراء وأتى الآخرون به في قصائدهم علـــى سبيل التضمين، وبمرور الزمن اختلط الأمر علـــى رواة الشعر ونقاده.

وقد أشار أبو العلاء المعري (363-449هـــــــ / 937-1058) إلى هذه الظاهرة حين عرض في (رســـالة الغفران) للبيتين المشهورين:

تصدّ الكأس عنا أم عمــــــرو

وكان الكأسُ مَجراها اليَمينــــــــا

وما شرُّ الثلاثة أمّ عمــــــــرو

بصاحبك الذي لا تصبحينـــــــــا

فالمعري يصرُّ على نسبتهما إلى عمرو بن عـــديّ اللخمي، على الرغم من أن عامة الناس ينسبونهما إلى عمرو بن كلثوم التغلبي لأنهما وردا في معلقتـــه الـــتي مطلعها:

ألا هبي، بصحنك، فاصبحينـــا

ولا تبقي خمور الأندَرينــــــــــا

ويقول أبو العلاء المعري "... فلعل عمرو بـــن كلثوم حَسَّـــنَ بهمـــا كلامـــه واستزادهمـــا في أبياتـــه"[71].

وقد عدّ نقاد الشعر العربي هذا التضمين نوعـــا مسموحا به من الاصطراف. (والاصطراف) هـــو أن يعجب الشاعر ببيت من الشعر فيصطرفه إلى نفســـه ويضمنه في شعره، فإذا كان هذا الاصطـــراف علـــى سبيل الاستشهاد والتمثيـــل سمـــي (بـــالاجتلاب أو الاستلحاق)، أما إذا رافق الاصطراف ادعاء الشـــاعر البيت جملة وتفصيلا فإنه (الانتحال)[72].

724 – السرقات الشعرية

وتعدُّ السرقات الشعرية في طليعة أسباب نســـبة الواحد إلى أكثر من شاعر. وقـــد أثـــار موضـــوع السرقات الشعرية اهتمـــام الأدبـــاء والنقـــاد قديمـــا وحديثا[73]، فأفاضوا في الحديث عنهـــا وأســـهبوا في تصنيفها وإطلاق الأسماء على كل صنف من أصنافها، ففرقوا بين الانتحال والاهتدام والإغـــارة والغصـــب والمرافدة.

والانتحال هو أخذ الشاعر بيتا من شعر غـــيره وادعاؤه إياه لنفسه. وقد فرقوا بين أخذ البيت بلفظـــه ومعناه معا أو أخذ المعنى فقط. فقالوا من أخـــذ بيتـــا بلفظه كان سارقا، فإن أخذ معناه وغيّر بعض لفظـــه كان سالخا، ومن غير معناه ليخفيه أو قلبه عن وجهه كان حاذقا[74]. ومن الأمثلة على الانتحـــال الكـــامل انتحال جرير للبيتين التاليين:

إن الذين غدوا بلبك غادروا

وشلا بعينك لايزال معينــــــــا

غيضن من عبراتهن وقلن لي:

ماذا لقيت من الهوى ولقينـــــــا

ويقول ابن رشيـــق القيروانـــي إن الـــرواة مجمعون على أن البيتين للمعلوط السعـــدي انتحلهما جرير[75].

والاهتدام هو سرقة ما دون البيت على ســـبيل

الادعاء لاالتضمين أو الاستشهاد.

والإغارة هي أن يأخذ شاعر مشهور بيتا من شاعر مغمور فيروى له دون قائله، كما أخذ الفرزدق من جميل في أول عهده بالشعر بيته:

ترى الناس ماسرنا يسيرون خلفنا
وإن نحن أومأنا إلى الناس وقفوا

و لم يسقط جميل هذا البيت من شعره، وأثبت في ديوانه بعد ذلك

والسلخ أو الإلمام هو أخذ المعنى لااللفظ، فبيت البحتري:

تَصُدُّ حياءً أن تراك بأوجُه
أتى الذنبَ عاصيها، فَلِيمَ مطيعُها

سلخه المتنبي بأفضل منه:

وجُرمٍ جرّه سفهاء قومٍ
وحلَّ بغيرِ جارمِهِ العقابُ

وقد يأتي السلخ شيئا ولا يؤدي إلى تجويد اللفظ[76].

أما الغصب فهو أن يأخذ شاعر آخر بيتا (أو أكثر من الشعر) يتنازل عنه صاحبه تحت التهديد، ويسقط ذلك البيت من شعره ولايعلنه.

والمرافدة هي أن يعين شاعر آخر بأبيات يهبها له عن رضى وطيب خاطر.

ولابد أن هذه الضروب من السرقات الشعرية وما شاكلها تسبب نوعا من الخلط لرواة الشعر غير المطلعين على الأسرار، وقدرا كبيرا من الارتياك للكتاب غير المعاصرين لأولئك الشعراء. وحصيلة ذلك كله نسبة بعض الأبيات إلى غير قائلها أو أكثر من قائل.

725 – المواردة

المواردة (أو مايسمى أحيانا بتوارد الخواطر) هي اتفاق شاعرين في المعنى وتماثلهما في اللفظ في بيت من الأبيات دون أن يلقى أحدهما الآخر أو يسمع بشعره. ويزعم بعض النقاد أن أقدم الأمثلة على المواردة بيتان من الشعر الجاهلي، الأول:

وقوفا بها صحبي علي مطيهم
يقولون: لاتهلك أسى وتجمل

الذي ورد في معلقة امرئ القيس المشهورة التي مطلعها:

قفانبك من ذكرى حبيب ومنزل
بسقط اللوى بين الدخول فحومل

والبيت الثاني هو:

وقوفا بها صحبي علي مطيهم
يقولون: لاتهلك أسى وتجلد

الذي ورد في معلقة طرفة بن العبد التي مطلعها:

لخولة أطلال ببرقة ثهمد
تلوح كباقي الوشم في ظاهر اليد

ويزعم هؤلاء النقاد أن البيت الثاني لم يثبت في معلقة طرفة بن العبد إلا بعد أن حلف أنه لم يسمع ببيت امرئ القيس من قبل. ومع أنني شخصيا أشك بصحة هذه الرواية، فإنه ليس من المستحيل أن تحصل المواردة وإن كانت نادرة جدا. ويروي الحاتمي أن الأصمعي سأل أبا عمرو بن العلاء يوما قائلا: "أرأيت الشاعرين يتفقان في المعنى ويتواردان في اللفظ لم يلق أحد منهما صاحبه ولاسمع بشعره؟" فأجاب أبو عمرو قائلا: "تلك عقول رجال توافت على ألسنتها"[77].

وعندما سُئِل الشاعر المتنبي عن ذلك قال: "الشعر جادة وربما وقع الحافر على الحافر"[78].

وإذا قبلنا بإمكان حدوث الموارده تسنى لنا أن نعدّها سببا من أسباب نسبة البيت الواحد إلى أكثر من شاعر.

726 – الإجازة

الإجازة هي أن يأخذ الشاعر بيتا من شعر غيره ويضيف إليه بيتا أو أكثر من عنده بنفس الوزن والروي والموضوع. وقد يُطلب إلى الشاعر أن يفعل ذلك ومن أمثلة ذلك ما تجده في ديوان المتنبي من أن سيف الدولة الحمداني عندما كان يعجب ببيت من الشعر يطلب إلى المتنبي إجازته[79].

وإذا لم يكن الراوية دقيقا في تحريه ونقله وإذا لم يكن البيت المجاز معروفا وصاحبه مشهورا، يحق لنا أن نتصور أن البيت المجاز قد ينسب إلى الشاعر الذي أجازه لانسجامه مع قصيدته وزنا وقافية وموضوعا.

وهكذا تكون الإجازة من أسباب نسبة البيت الواحد إلى أكثر من قائل.

727 – تزايدات النسّاخ

ومن أطرف الأمور التي تؤدي إلى نسبة البيت إلى أكثر من شاعر ماذكرته خيرية محمد محفوظ فقد أشارت إلى أن بعض النساخ يدسون في أثناء ما ينسخون بعض الأشعار التي لاتمت إلى ديوان الشاعر بصلة ليزيدوا في حجم ما ينسخون فينفق سوقه ويغلو سعره، أوللانتقام من الشاعر والغض من قدره.

ونبهت الباحثة إلى أن ديوان كشاجم يضم فيما يضم عشرين قصيدة منسوبة كذلك إلى غيره من الشعراء من أمثال أبي عثمان الخالدي وأبي بكر الخالدي. وفي ذلك يقول الثعالبي في كتابه (يتيمة الدهر): "... وقعت في بعض نسخ من ديوان كشاجم أشعار ليست في الأصول المشهورة منها وقد وجدتها كلها للخالديين بخط أحدهما وهو أبو عثمان سعيد بن هاشم"[80].

800 – معجم الاستشهادات

ينبغي التوسع في تعريف كلمة (معجم) لتنطبق على معاجم الاستشهادات. فـ (المعجم) في علم اللغة التطبيقي عبارة عن كتاب ترتب فيه مفردات اللغة وفق ترتيب معين وتعطى معانيها باللغة ذاتها أو بلغة ثانية مع معلومات أخرى عن تلك المفردات[81]، في حين تتألف مواد معجم الاستشهادات لا من المفردات والألفاظ وإنما من الشواهد ولاتعطى عادة معاني هذه الشواهد وإنما تنسب إلى قائلها. وهكذا يمكن تعريف معجم الاستشهادات بأنه كتاب يضم الشواهد النثرية والشعرية مرتبة ترتيبا معينا مع بعض المعلومات عنها.

810 – طبيعة معجم الاستشهادات

ويختلف معجم الاستشهادات عن المعجم اللغوي أو المعجم الموسوعي من حيث الغرض والمادة والجمهور المستهدف. فالغرض من المعجم اللغوي أو المعجم الموسوعي هو عرض ممنهج لمفردات اللغة وتقديم معلومات لغوية مختصرة أو معلومات لغوية وحضارية موسعة عنها. أما غرض معجم الاستشهادات فهو عرض ممنهج لنصوص أدبية مقتبسة، ونسبتها إلى قائليها ومصادرها. وتبعا لاختلاف الغرض بين المعجمين تتباين مادتهما ويتنوع جمهورهما.

كما يختلف معجم الاستشهادات عن كتب المختارات الأدبية، الشعرية منها والنثرية، فعلى الرغم من التماثل الكبير بينهما في المادة فإن سر الاختلاف يكمن في المادة ذاتها. صحيح أن معجم المختارات الشعرية يضم أفضل ما قاله كل شاعر وأن معجم الاستشهادات يضم كذلك أفضل ما قاله كل شاعر، إلا أن كتاب المختارات الشعرية يضمنه مؤلفه الأشعار التي يلمس فيها قيمة فنية أو يرى أنها تتميز عن غيرها بأهمية خاصة، أو أنه يعتقد إمكان الاستشهاد بها في المستقبل، أما مصنف معجم الاستشهادات فإنه لايدرج في معجمه إلا تلك الأشعار التي يستشهد بها فعلا ويستشهد بها بكثرة بصرف النظر عن قيمتها الفنية أو أهميتها الموضوعية، فأساس الاختيار في معجم الاستشهادات هو الاستعمال والشيوع، أما في كتاب المختارات الأدبية فهو القيمة الفنية والأهمية الموضوعية. وفرق آخر بين كتاب المختارات الشعرية ومعجم الاستشهادات هو أن الأول يضم المقطوعات الشعرية المختارة بأكملها أو معظمها، أما الثاني فيقدم ما يستشهد به منها فقط وهو لا يتعدى عادة بيتا أو بيتين.

ويختلف معجم الاستشهادات كذلك عن الفهرست، كفهرست آيات القرآن الكريم[82]، فعلى الرغم من أن الكتابين – المعجم والفهرست– يتناولان آيات قرآنية ويرتبانها موضوعيا أو ألفائيا، فإن فهرست القرآن الكريم يرتب جميع آيات القرآن الكريم أما كتاب الاستشهادات فيضم الآيات التي يكثر الاستشهاد بها فقط. وبنفس الطريقة يمكن التفريق بين معاجم الاستشهادات وكتب الأمثال، علما بأن كتب المختارات الشعرية وفهارس القرآن والحديث وكتب الأمثال تكون من بين مراجع أو مصادر معاجم الاستشهادات.

وبعد هذا وذاك فإن معجم الاستشهادات يختلف عن فهارس القرآن وفهارس الحديث وكتب الأمثال والمختارات الشعرية في كونه لا يقتصر على الآيات أو الأحاديث أو الأمثال وإنما يضم بين دفتيه كل ما يستشهد به فعلا من نثر أو شعر مهما كان مصدره، إلا إذا كان معجم الاستشهادات هذا متخصصا. فمن الممكن جدا تصنيف معجم اقتباسات من القرآن الكريم فقط.

ولمعجم الاستشهادات أصناف عديدة، فهو إما أن يكون معجما يشتمل على الاستشهادات من الشعر والنثر في جميع الموضوعات ويغطي مختلف الفترات الزمنية ومتباين الأماكن الجغرافية، وإما أن يكون معجم استشهادات متخصص، من حيث النوع الأدبي فيحتوي على الاستشهادات الشعرية مثلا [83]، أو من حيث الموضوع فيضم الاستشهادات الشعرية والنثرية حول موضوع واحد فقط[84]، أو من حيث الفترة الزمنية، فيتناول الاستشهادات المأخوذة من الفترة المعاصرة مثلا، أو من حيث المنطقة الجغرافية أو اللغوية، فيقدم الاستشهادات من بلاد معينة أو من العالم أجمع[85].

820 – تاريخ معاجم الاستشهادات

إذا كان الاستشهاد بكلمات من النثر أو أبيات من الشعر قديماً قدم النثر والشعر، فإن جمع الشواهد

لأغراض لغوية: نحوية ومعجمية، لم يبدأ إلا في القرن الأول الهجري، و لم تظهر الكتب التي تخصصت في جمع الشواهد الشعرية لجمال لفظها أو طرافة معناها إلا في أوائل القرن الثالث الهجري[86].

ويبدو أن معاجم الاستشهادات في التراث العربي نادرة جدا لدرجة أن **معجم المعاجم**[87] الذي يشتمل على عناوين أكثر من ألفي معجم عربي من جميع الأصناف والأنواع وفي مختلف الموضوعات والعلوم، لا يذكر معجما واحدا من معاجم الاستشهادات. وعلى الرغم من البحث العميق والاستقصاء الدقيق فإنني لم أعثر إلا على معجم واحد مختص بالاستشهادات الشعرية ومازال مخطوطا صوّر منه الأستاذ فؤاد سيزكين مثتي نسخة فقط ونشرها بخطها الأصلي دون تحقيق. وهذا المعجم يحمل عنوان **الدر الفريد وبيت القصيد** لمؤلفه محمد بن سيف الدين أيدمر بن سكزبر كونجك (639- بداية القرن الثامن الهجري).

ومما يدل على ندرة معاجم الاستشهادات في التراث العربي أن أيدمر نفسه أشار في مقدمة معجمه إلى أن جهود أسلافه في جمع "الأبيات المتداولة في التمثيل والاستشهاد" إنما هي "قليلة ومعدودة"[88] في هذا المضمار، مما حدا به إلى جمع نحو عشرين ألف بيت من "الأبيات المتداولة في التمثيل والاستشهاد" ورتبها ترتيبا ألفبائيا ونسب معظمها إلى قائليها، وقدم لها بمقدمة ضافية تشتمل على دراسة بلاغية للشعر العربي تناول فيها أسباب الشعر وأدوات الشاعر وأصناف البديع.

وإذا كانت هناك معاجم الاستشهادات قبل (الدر الفريد وبيت القصيد) فإنها لا شك كانت محدودة في نطاقها متواضعة في هيكلتها، وهذا ما دعا الأستاذ فؤاد سيزكين إلى وصف كتاب (الدر الفريد وبيت القصيد) بأنه ذروة ما وصل إليه الأدباء العرب في جمع الشواهد الشعرية على أساس قيمتها الجمالية أو أهميتها اللغوية[89].

وقد ذكر ابن خلكان في كتابه الذائع الصيت (وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان) أن من بين مؤلفات الشاعر أبي العَمَيْثَل عبدُ الله بن خُلَيد (المتوفى سنة 240 هـ) كتاب (الأبيات السائرة) و لم أقف عليه. ولعله – كما يبدو من عنوانه – يشتمل على الأبيات الشعرية التي يكثر الاستشهاد بها.

ولقد اطلعت على كتاب (الشوق والفراق) وهو أحد الأجزاء الإثني عشر من كتاب (المنتهى في الكمال) لمؤلفه محمد بن سهل بن المرزبان الكرخي البغدادي (ت حوالي 330هـ/ 942م)، وقد جمع المؤلف في هذا الجزء أفضل ما قيل في (الشوق والفراق) من شعر ونثر، ويمكن أن يعد هذا الجزء بكثير من التسامح نوعا من أنواع معاجم الاستشهادات المتخصصة[90].

وإذا كان حظ الصناعة المعجمية العربية- وهي عميدة الصناعات المعجمية في العالم- في مجال معاجم الاستشهادات يسيرا، فإن الصناعات المعجمية الأخرى أقل حظا في هذا المضمار. ففي اللغة الأنجليزية ظهر أول معجم للاستشهادات المترجمة من اللاتينية والفرنسية في آخر القرن الثامن عشر الميلادي[91] و لم تظهر معاجم استشهادات ذات وزن يذكر خلال القرن التاسع عشر، أمّا في النصف الأول من القرن

العشرين فقد ظهرت بضعة معاجم للاستشهادات في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، ولعل أهم هذه المعاجم (معجم أكسفورد للاستشهادات) الذي ظهرت طبعته الأولى عام 1948.

وفي اللغة الفرنسية، لم يظهر هذا النوع من المعاجم إلا مؤخرا، ويدّعي كارل بيتي مصنف (معجم الاستشهادات من العالم أجمع) الذي نشر لأول مرة عام 1960 أن معجمه الأول من نوعه في اللغة الفرنسية[92]. وصدر (معجم روبير للاستشهادات من العالم أجمع) عام 1979. وصدرت الطبعة الأولى من (معجم لاروس للاستشهادات الفرنسية) عام 1980.

830 – أسباب عدم وجود معجم عربي للاستشهادات

لما اتجهت نيتي إلى العمل في هذا الميدان وعقدت العزم على تصنيف معجم عربي للاستشهاد والتمثيل والاقتباس، أخذت أتفحص مكتبتنا العربية العامرة للوقوف على المصنفات السابقة في هذا المضمار. وأطلت البحث وواصلت التنقيب غير أنني لم أعثر على ما يشفي الغليل أو يرضي الضمير، فهالني الأمر وأقلقني.

وأخذت أتساءل عن السبب أو الأسباب التي أدت إلى حرمان اللغة العربية– على الرغم من ضخامة تراثها المعجمي– من هذا المعجم بالذات. ورحت أمعن النظر وأقلب الفكر ردحا من الزمن حتى اهتديت إلى أن تطور الصناعة المعجمية العربية هو ذاته الذي استبعد تصنيف مثل هذا المعجم الهام، وأن من ميزات هذه الصناعة العتيدة التخصص والشمول في آن واحد، وهي خصائص فرضت التخلّي عن معاجم الاستشهادات كما تعرفها اللغات الكبرى اليوم. وقد يبدو في هذا القول شيء من التناقض في ظاهره، ولكنه متساوق في عمقه صادق في جوهره.

إن ضخامة تراث العرب الفكري جعلت صناعتهم المعجمية، المتقدمة في منهجيتها المتطورة في أساليبها، تجنح إلى نوع من التخصص في تصنيف معاجم الاستشهادات، إذ لم يكن من المستساغ نظريا أو من الممكن عمليا أن يصنف معجم واحد للاستشهادات يضم بين دفتيه جميع استشهادات العرب من القرآن الكريم والحديث الشريف والحكم والأمثال والشعر والنثر. فالقرآن الكريم مثلا –أيام ازدهار الحضارة العربية الإسلامية– كان العلماء يحفظونه، ويستشهدون بآياته كلها، فأية آية يا ترى يؤثر المعجمي ويختار ليدرجها في مصنفه؟ وهذا الأمر يسري كذلك على الحديث النبوي الشريف، وينطبق إلى حد ما على جيد أشعار العرب ومشهور أمثالهم وحكمهم وأقوالهم المأثورة.

ولهذا كله فإن المعجمي العربي اهتدى إلى سبيل أيسر يتجسد في إنتاج معاجم استشهادات متخصصة مثل كتب الاقتباس من القرآن الكريم، وكتب الأمثال، وكتب الأبيات الشعرية المستخدمة في التمثيل والاستشهاد، وهلم جرا.

غير أن ثقافة المعجمي العربي الكبيرة، وسعة اطلاعه وطول باعه في علوم زمانه لم تسمح له بالاكتفاء بمجرد جمع مواد الاستشهادات وترتيبها في معجم كما يفعل المعجميون المعاصرون، بل كان

المعجمي العربي يعمد إلى وضع الشاهد في سياقه التاريخي، وإطاره الأدبي، ومحيطه العلمي، ويخلع عليه ما تجود به قريحته الأصيلة من إبداع، ويسربله بما يهبه فكره الوقاد من آراء، فيصبح الناتج مصنفا لا ينطبق عليه اسم (المعجم) فيسميه كتابا.

ولا عجب في ذلك فرائد المعجمية العربية، الخليل بن أحمد الفراهيدي (100-170هـ/ 718-786م) لم يكن عالما لغويا بارزا فحسب وإنما كان كذلك رياضيا مرموقا، وموسيقيا مبدعا، وأديبا فذا، وشاعرا مجيدا، استطاع بما تجمع له من مؤهلات متعددة، وما أوتي من مواهب مختلفة أن يخترع أو يكتشف أوزان الشعر العربي ويقعّدها ويرسي أسس علم جديد هو علم العروض.

وليس الخليل حالة شاذة أو مثلا نادرا بين المعجميين العرب في عصور ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، وإنما كان كثير مثله، فالزمخشري (ت 538هـ/ 1144م) مصنف (أساس البلاغة) الذي يُعد من أرقى المعاجم العربية وأفضلها، هو نفسه مؤلف (الكشاف) الذي يوصف بأنه من خيرة التفاسير المعتمدة وأشهرها، وهو نفسه مؤلف (المفصل في علم اللغة العربية) الذي يعتبر في طليعة كتب النحو والقواعد وأنفعها.

وبناء على ذلك كله، فإن المعجمي العربي إذا أراد أن يصنف معجما للتمثيل - على سبيل المثال- لم يكتف بجمع الأمثال السائرة وترتيبها ألفبائيا، وإنما ينتقي المثل ويضبطه ويفسره ويستخلص الحكمة منه، ويسرد الحادثة التي أدت إليه، ويتطرق إلى مشاهير الأعلام الذين تمثلوا به، ويذكر الأقوال المأثورة النظيرة له، بحيث تصبح النتيجة كتابا للأمثال وليس معجما للتمثيل.

وهذا المثل الذي ضربت يفسر قولي إن من ملامح المعجمية العربية التخصص والشمول في آن واحد، فكتب الأمثال -مثلا- متخصصة في نوع واحد من الاستشهادات ولكنها في الوقت نفسه تعالج مادتها بطريقة موسوعية شاملة.

ومن ناحية أخرى فإن المثقف العربي في عصور ازدهار الحضارة العربية الإسلامية لم يشعر بالحاجة إلى معجم استشهادات شامل بسبب وجود كتب أدبية رفيعة المستوى متقنة الصنعة تؤدي نفس الوظيفة التي تقوم بها تلك المعاجم وتتوخى عين الأهداف التي ترمي إليها، ولا تختلف عنها إلا في طريقة عرض المادة. ومن هذه الكتب: **الأمالي** للقالي (288-356هـ) والكامل للمبرد (ت 285هـ) **والعقد الفريد** لابن عبد ربه (246-328هـ) **وأدب الدين والدنيا** للماوردي (ت 450هـ).

ولو أخذنا الكتاب الأخير على سبيل المثال وتفحصنا مادته لألفينا أنه قريب الشبه بمعاجم الاستشهادات الشاملة التي ترتب مادتها ترتيبا موضوعيا. فأبواب الكتاب تتناول العقل، الهوى، العلم، الدين، الدنيا، المؤاخاة، الزراعة، التجارة، الصناعة، تربية الحيوان، الحياء، الحلم، الغضب، الكذب، الصدق، الحسد، الكرم، البخل، المروءة، النزاهة، العفة، علو الهمة، ...الخ. وتحت كل موضوع من هذه الموضوعات يدلي المؤلف برأيه في الموضوع

ويدعمه باستشهادات من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأمثال والحكم والشعر والنثر والخطب. وهذه الموضوعات هي نفس الموضوعات التي تختارها معاجم الاستشهادات التي قد تشتمل مادتها على نفس الاستشهادات ولكنها معروضة في الكتاب بشكل مختلف ودون تعليق أو تفسير، لأن المعجمي يختلف عن الأديب في كون الأول يسجل الاستعمال اللغوي فقط في حين أن الثاني يبدعه أو يبتكره.

لهذه الأسباب مجتمعة لم تشتمل المكتبة العربية العامرة على معجم شامل للاستشهادات بالمعنى الحرفي للكلمة ولا يعد ذلك عيبا في الصناعة المعجمية العربية التي انتهجت طريقا يميزها عن غيرها بوصفها عميدة الصناعات المعجمية في العالم.

840 – فوائد معجم الاستشهادات وجمهوره

من مبادئ صناعة المعجم، أنه لا بد أن يسعى لإفادة جمهور محدد ويعمل على تلبية احتياجات مستعمليه والاستجابة إلى طلباتهم. ويتألف جمهور معجم الاستشهادات من جميع الذين يمارسون صنعة الكلام أو الكتابة، وهو جمهور واسع جدا في عصر يمكن أن نطلق عليه اسم عصر الاتصال، إذ كثرت وسائل الاتصال الجماهيرية كمحطات الإذاعة والتلفزة والسينما، والمسارح، والصحف والمجلات، وكلها تقوم على المادة اللغوية المنطوقة أو المكتوبة[93].

وإذا اتفقنا على أهمية تطعيم الكلام أو الكتابة باقتباسات واستشهادات، وإذا علمنا أن الأغلبية الساحقة من الناس لاتحفظ أو تتذكر جميع ما تقرأ، أصبح من الضروري لكل خطيب أو كاتب أن يعود لمصدر محدد يزوده بالاستشهادات التي يحتاج إلى تضمينها في كلامه، أو لضبط شاهد كان يحفظه أو استكماله أو معرفة قائلة. وهذا المصدر هو معجم الاستشهادات.

فهذا الأخير مفيد على الخصوص في إعداد خطب أئمة الجوامع، ومحاضرات الأساتذة، ومرافعات المحامين، والخطب السياسية والبرلمانية، ومواد معدي البرامج الإذاعية والتلفزية، ومقالات الصحفيين، وإنشاء الطلاب، ومؤلفات الكتاب الآخرين. ويوفر معجم الاستشهادات قراءة ممتعة ومطالعة شيقة لجميع المثقفين الذين يهمهم الاطلاع على خلاصات العقول وبنات الأفكار.

وقد أشار الثعالبي في مقدمة كتاب (الاقتباس من القرآن الكريم) إلى حجم جمهور المستفيدين من الاقتباسات فقال عن كتابه:

"وجعلته مجتمعا على كل ما استحسنته، واخترته من اللُمع والفِقر والنكت من اقتباس الناس على اختلاف طبقاتهم، وتفاوت درجاتهم، ومن كتاب الله عزّ اسمه في خطبهم ومخاطبتهم، وحكمهم وآدابهم، وأمور معاشهم ومعادهم، وفي مكاتباتهم، ومحاوراتهم، ومواعظهم، وأمثالهم، ونوادرهم، وأشعارهم، وسائر أغراضهم، وضمنته من محاسن انتزاعاتهم، وبدائع اختراعاتهم، وعجائب استنباطاتهم، واحتجاجاتهم منه، ما ليس السوقة بأحوج إليه من الملوك، ولا الكتّاب والشعراء بأرغب فيه من الفقهاء والعلماء، ولا المجّان والظرفاء بأحرص عليه من الزّهاد

والحكماء..."[94].

وعندما يضم المعجم، بالإضافة إلى الاقتباسات، بقية الاستشهادات من الأمثال والنثر والشعر، يكون جمهوره أوسع وتصبح الحاجات التي يستجيب لها أكثر.

850 – مصادر معجم الاستشهادات ومراجعه

لأول وهلة، قد يتبادر إلى الذهن أن مصادر معجم الاستشهادات تتمثل في الكتب التي تستقى منها تلك الاستشهادات كالقرآن الكريم والصحاح وكتب الأمثال ودواوين الشعراء وكتب المختارات الأدبية، وما إلى ذلك. وكم تنتابنا الدهشة إذا ما علمنا أن لمعجم الاستشهاد الجيد مصادر أولية ومصادر ثانوية وأن الكتب التي ذكرنا -على أهميتها- لاتعد من مصادره الأولية ولا من مصادره الثانوية، وإنما قد تستعمل مراجع فقط يرجع إليها مصنف المعجم للتأكد من دقة الاستشهاد والتثبت من صحة نسبته.

851 – المصادر الأولية لمعجم الاستشهادات

ذكرنا أن معجم الاستشهادات هو كتاب تجمع فيه الاستشهادات النثرية والشعرية التي يستعملها الناس في خطبهم ومقالاتهم، وترتب بحسب ترتيب معين معلوم يعين القارئ على العثور عليها بسهولة. ولهذا فإن أراد المعجمي أن يحصر الاستشهادات المستخدمة فعليا في العصر الحاضر، أصبح عليه لزاما العودة إلى الإنتاج الأدبي المعاصر وجرد الاستشهادات الواردة فيه. فالمعجمي هو شاهد على الاستعمال بصفه كما هو وليس مشرّعا يضع معاييره ويقرر قواعده.

وجمع المادة المعجمية الأولية أمر معروف للمعجميين المتمسكين بمبادئ علم اللغة التطبيقي، إذ يقومون أولا باختيار مؤلفات أدبية وخطب ومقالات صحفية ومقابلات إذاعية وغير ذلك من المواد اللغوية الراهنة. وينبغي أن تتوفر في هذا الاختيار مواصفات التنوع الموضوعي والمكاني والزماني كذلك إذا أريد لهذه الاستشهادات أن تكون ممثلة لجميع عصور اللغة، أما إذا كان الهدف حصر الاستشهادات التي يستخدمها الناس في الوقت الحاضر، فيقتصر الاختيار على الأعمال المعاصرة. ولا يعني ذلك أن هذه الاستشهادات المعاصرة وضعها مفكرون معاصرون بل يستخدمها كتاب معاصرون ولو أنها وضعت في العصور الماضية. وبعد أن يختار المعجمي تلك الأعمال الأدبية يقوم بقراءتها وجرد ما يرد فيها من استشهادات، ويخزن تلك الاستشهادات إما في ذاكرة الحاسوب الإلكتروني أو في مجذات يدوية تمهيدا لمعالجتها (أي لدراستها) وتصنيفها وترتيبها طبقا للترتيب الذي يختاره.

852 – المصادر الثانوية لمعجم الاستشهادات

وقد يلجأ مصنف معجم الاستشهادات العام إلى استكمال مصادره الأولية بمصادر ثانوية، وهذه الأخيرة تتمثل في معاجم الاستشهاد الأخرى إن وجدت سواء أكانت تلك المعاجم عامة أم متخصصة. فمن معاجم الاستشهاد المتخصصة، كتب الاقتباس من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، وكتب الأمثال السائرة التي يضمنها الناس في كلامهم في الوقت الحاضر، وكذلك جميع معاجم الاستشهاد الأخرى المتخصصة في موضوع من المواضيع كمعجم خاص

بالاستشهادات عن المرأة أو الحرب أو غير ذلك.

ويميل بعض المعجميين إلى مراجعة الكتب المدرسية المقررة في مواضيع الأدب والمحفوظات، لأن هذه الكتب تشكل معينا للنصوص الأدبية التي يحفظها التلاميذ والطلاب ويستشهدون بها في حياتهم المقبلة.

853 – مراجع معجم الاستشهادات

قد يرجع مصنف معجم الاستشهادات إلى جميع الكتب التي اقتطفت منها الاستشهادات للتأكد من صحتها وضبطها ومعرفة الظروف التي أحاطت بها، وهكذا فإن مراجعه في هذه الحالة هي تلك المؤلفات الأصيلة التي وردت فيها الاستشهادات.

860 – حدود معجم الاستشهادات

تبين مقدمة معجم الاستشهادات نوعه وحدوده، فإن كان متخصصا في موضوعه أعلن مصنفه ذلك، وإن كان متخصصا في نوع استشهاداته، بين عنوانه أو مقدمته تلك الخصيصة كأن يكون معجما للاقتباسات من القرآن الكريم أو معجما للتمثيل من الأمثال والأقوال السائرة فقط، أو معجما للاستشهادات الشعرية دون النثرية، وما إلى ذلك من أنواع. وحتى إن كان المعجم معجما عاما للاستشهادات بموضوعاتها جميعا وأنواعها كافة فإن له حدوده الثقافية والأدبية.

إن معجم الاستشهادات لايغني القارئ عن الرجوع إلى الكتب الأصلية التي استقيت منها تلك الاستشهادات، وإنما ينبغي أن يكون المعجم حافزا له على العودة إليها بل ومطالعة بقية مؤلفات الكاتب الذي أعجب بفكره متجليا على صفحات المعجم.

فالاستشهادات هي لمع قصيرة ونتف محدودة انتزعت من سياقها العام وأزيلت من إطارها الفكري والنفسي الذي يزينها ويزيد قيمتها، ويوضح دلالتها.

ومعجم الاستشهادات مهما كان حجمه ومهما بذل فيه مصنفه من جهد، لا يستطيع أن يضم بين دفتيه جميع الاستشهادات التي يحفظها القراء، فالناس يتفاوتون في قدرتهم على الحفظ والتذكر، كما يتباينون في اهتمامهم وميولهم، فما يعد شاهدا مشهورا لبعضهم لم يسمع به بعضهم الآخر أو لم يلق منه أي تقدير. ونظرا إلى أنّ اللغة العربية تمتاز على جميع اللغات في ضخامة مخزونها الفكري وغنى تراثها الأدبي اللذين يمتدان على مدى حقب طويلة وقرون عديدة، فإن معجم استشهادات عربي لا بد أن يعتوره بعض الثغرات حتى لو انكب على تصنيفه فريق من المتخصصين وكان بعضهم لبعض ظهيرا.

900 – ترتيب مواد معجم الاستشهادات

إن معجم الاستشهادات نوع من أنواع المعاجم يختلف عنها في طبيعة مادته ويتفق معها في خصائص ترتيب مواد المعجم. وفي دراسة أجريت لحصر ضروب الترتيب المختلفة التي استثمرت في صناعة المعجم العربي وجد أنها تفوق الخمسة عشر ضربا[95]. ومن الناحية النظرية يمكن ترتيب مواد معجم الاستشهادات طبقا لهذه الطرق المختلفة، ولكن معاجم الاستشهادات الموجودة فعلا تتبع إحدى طرق الترتيب التالية:

910 – الترتيب الألفبائي

الترتيب الألفبائي أبسط ضروب الترتيب التي يمكن اتباعها في معجم الاستشهادات، إذ ترتب

الشواهد الواحد تلو الآخر طبقا للحرف الأول الذي يبدأ به الشاهد فالحرف الذي يليه وهكذا دواليك. ولعل معجم الاستشهادات الموسوم بـ (الدر الفريد وبيت القصيد) هو من أقدم المعاجم العربية التي اتبعت هذا الترتيب الألفبائي، إذ أدرج مصنفه جميع الأبيات الشعرية المشهورة التي يربو عددها على ألفي بيت طبقا للحرف الأول الذي يبدأ به البيت ووضع أمام كل بيت اسم قائله إن عرف.

وقد اتبعت كتب الأمثال -التي كان يمكن عدّها نوعا متخصصا من معاجم الاستشهادات- الترتيب الألفبائي، إذ نظمت فيها الأمثال بحسب الحرف الذي تبدأ فيه وبعد كل مثل يشرح المؤلف معناه ويسرد قصته.

وإذا كان هذا الترتيب لا يتطلب جهدا جهيدا من مؤلفه فإن فائدته للقارئ ذات نطاق محدود، فلكي يعثر القارئ على الشاهد المطلوب ينبغي أن يكون قد حفظه أولا أو عرف بدايته على الأقل. ويمكن أن تتسع فائدة المعجم إذا أضيف إليه فهرس بأسماء قائلي الشواهد، وفهرس آخر بموضوعاتها.

920 – الترتيب بحسب المؤلفين

وترتب بعض معاجم الاستشهادات موادها بحسب المؤلفين؛ أي أن الاستشهادات المأخوذة من كل مؤلف توضع تحت اسمه، فإذا أراد القارئ أن يبحث عن كلمة مشهورة أو بيت شعر معروف أو مثل سائر، عليه أن يعرف أولا اسم المؤلف أو الشاعر الذي ينسب إليه ذلك القول ليتمكن من العثور عليه. ولكن، كيف ترتب أسماء المؤلفين في المعجم؟ هناك طريقتان:

الأولى – ترتيب أسماء المؤلفين ألفبائيا، وهذه الطريقة هي التي اتبعها معجم أكسفورد للاستشهادات[96] ومعجم لاروس للاستشهادات الفرنسية[97].

الثانية – ترتيب أسماء المؤلفين زمانيا، أي الأقدم فالأحدث، وهذه الطريقة هي التي اتبعها (معجم روبير للاستشهادات) الفرنسي[98].

وبعد أن يتخذ المعجمي قراره الخاص بترتيب أسماء المؤلفين، يواجه السؤال التالي: كيف ترتب الاستشهادات تحت كل مؤلف؟ والإجابة عن هذا السؤال قد تكون على وجهين:

أ – ترتيب الاستشهادات ألفبائيا أي طبقا للحرف الأول للاستشهادات.

ب – ترتيب الاستشهادات بحسب عناوين المؤلفات التي استقيت منها. وفي هذه الحالة يمكن أن ترتب عناوين المؤلفات تحت اسم المؤلف ألفبائيا أو زمانيا.

930 – الترتيب الموضوعي

يسعى المصنف في هذه الحال إلى ترتيب شواهده طبقا للموضوعات التي تتناولها. ويفترض هنا أن يكون قائمة أولية لموضوعات الشواهد مرتبة ترتيبا ألفبائيا مثل: الإخلاص، البر، التوبة، الثواب، الجمال، الحب، الديمقراطية، الذكاء، إلخ، ثم توضع الشواهد التي تتعلق بموضوع واحد تحت ذلك الموضوع. وهنا يثار السؤال ذاته ثانية: وكيف ترتب الشواهد تحت الموضوع الواحد؟

وهنا تبرز اختيارات عديدة أمام مصنف المعجم

أهمها ما يلي:

أ - ترتب الشواهد المنضوية تحت موضوع واحد ألفبائيا بحسب الحرف الأول من الكلمة الأولى في الشاهد.

ب - ترتب الشواهد تحت عناوين موضوعية فرعية. فشواهد الإخلاص مثلا ترتب في مجموعات تتناول تعريف الإخلاص، وفوائده، ونتائجه، إلخ.

ج - ترتب الشواهد زمانيا، أي الأقدم فالأحدث

د - ترتب الشواهد ألفبائيا طبقا لأسماء قائليها

ويفضل كثير من القراء المعاجم ذات الترتيب الموضوعي للشواهد لأنه ييسر اطلاعهم على الأقوال المأثورة في الموضوع الذي يهمهم، دون اضطرارهم إلى البحث عن بغيتهم مشتتة الأطراف موزعة الأوصال هنا وهناك في المعجم ومبعثرة تحت مختلف المؤلفين. ولكن الترتيب الموضوعي يضع عددا من الصعوبات أمام مصنف المعجم في طليعتها صعوبات ثلاث هي:

الأولى، تعلّق بعض الشواهد بأكثر من موضوع واحد؛ وهنا يحار المؤلف تحت أي موضوع يدرج الشاهد، لأنه إذا كرر إدراجه تحت كل موضوع تضخم المعجم وارتفع ثمنه بلا مبرر. فمثلا الحديث النبوي الشريف "صدقة السر تطفئ غضب الرب، وصلة الرحم تزيد في العمر، وفعل المعروف يقي مضار السوء" يتعلق بموضوعات ثلاثة هي: الصدقة، وصلة الرحم، والمعروف. وفي هذه الحالة لابد أن يتوفر المعجم على فهارس تدرج فيها جميع الموضوعات وتحيل هذه الفهارس انطلاقا من كل موضوع على جميع الشواهد المتعلقة بذلك الموضوع سواء أكانت تحت ذلك الموضوع في صلب المعجم أم تحت غيره من الموضوعات. ويضطر المعجمي أن يضع الحديث النبوي المذكور تحت أحد هذه الموضوعات ولعله أولها.

الثانية، لا يشتمل بعض الشواهد على لفظ الموضوع الذي يندرج تحته. فمثلا الآية الكريمة (ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوماً محسورا)[99]. لا يمكن أن تدرج تحت أي لفظ من ألفاظها في معجم الاستشهادات فليس المقصود هنا اليد أو العنق، وإنما (البخل) و(التبذير) أو (الاعتدال). وكثير من الأمثال تقع في دائرة هذه الصعوبة. فالمثل:

ماحك جلدك مثل ظفرك
فتولّ أنت جميع أمرك

لايمكن إدراجه تحت (الجلد) أو (الظفر) أو (الأمر)، وإنما موضوعه (الاعتماد على النفس).

الثالثة، أن بعض الألفاظ لها أكثر من مدلول، أي إن اللفظ الواحد يدل على مفهومين مختلفين، وتسمى هذه الظاهرة في علم اللغة بالاشتراك اللفظي. فمثلا كلمة (الجهل) ومشتقاتها (كالجاهل) لها معنيان:

الأول : ضد الحِلم، وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم (خُذْ العفو وأمر بالعُرف وأعرض عن الجاهلين)[100]، وهذا المعنى هو المقصود في قول الشاعر عمرو بن كلثوم:

ألا يجهلن أحد علينا
فنجهل فوق جهل الجاهلينا

والثاني: ضد العلم، وقد ورد هـــذا المعنـــى في القرآن الكريم في الآية (يحسبهم الجاهلُ أغنيـــاء مـــن التعفف)(101)، وقصد المتنبي هذا المعنى حين قال:

كدعواك كلٌّ يدعي صحة العقـــل

ومن ذا الذي يدري بما فيه من جهل

وفي هذه الحال ينبغي علـــى مصنـــف معجـــم الاستشهادات أن يميز بين شواهد المعنى الأول وشواهد المعنى الثاني ويدرجهما منفصلين تحـــت موضوعـــين مختلفين: الأول (ضد الحِلم) والثاني، (ضد العِلم).

940 – فهارس معجم الاستشهادات

تكتسي الفهارس في معجم الاستشهادات أهمية خاصة سواء أكان الترتيب الذي يتبعه المعجم بحســـب المؤلفين أم بحسب الموضوعات. فإن كان المعجم مرتباً بحسب المؤلفين فلا مندوحة إذن من إضافـــة فهـــرس للموضوعات في أخر المعجم يعين القارئ الذي يطلب شواهد تدور حول موضوع معين مـــن الموضوعـــات على العثور على مطلبه. وإذا كان المعجم مرتبا بحسب الموضوعات، أضحى من الضروري إضافـــة فهـــرس موضوعي يحيل على الشواهد التي تتنـــاول موضوعـــا معينا ولكنها أدرجت تحت موضوع آخر لأنها تناولته كذلك، كما بينا في الفقرة السابقة. ويحتـــاج هـــذا المعجم كذلك إلى فهرس يضم أسماء المؤلفين ويحيـــل على أماكن شواهدهم في صلب المعجم لكي يتمكـــن القارئ الذي يعرف اسم المؤلف ولا يتذكـــر نـــص الشاهد من العثور عليه. ويمكن تصور فهرس ثالث في أي معجم من معاجم الاستشـــهادات هـــو فهـــرس الأعمال الأدبية التي استقيت منها الشواهد.

الهوامش:

1) ابن منظور،لسان العرب(بيروت:دار صادر)مادة، (مثل)
2) ابن رشيق القيرواني، **العمدة**، تحقيق محمد قرقزان (دمشق: الكـــاتب العربي، 1994)
3) السكاكي، **مفتاح العلوم** (بيروت: دار الكتـــب العلميـــة. 1983) ص504.
4) سورة البقرة الآية:65.
5) ابن أبي الحديد، **شرح نهج البلاغة** (بيروت: دار الجيل، 1987) ج6 ص115.
6) الغزالي، **إحياء علوم الدين** (بيروت: دار الكتب العلميـــة) جـــ4، ص509.
7) ابن رشيق القيرواني، **العمدة**، ج 1 ص 282.
8) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (قبس).
9) أحمد الهاشمي، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع** (بـــيروت: دار إحياء التراث العربي، بلا تاريـــخ) ص414-416.
10) أبو منصور الثعالبي، **الاقتباس من القرآن الكريم**، تحقيق الدكتورة ابتسام مرهون الصفار (بغداد: دار الحرية للطباعـــة، 1975)، ص 22.
11) القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، تحقيق محمد حسين شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، 1988) ص 183-356.
12) علي القاسمي -المنسق- وآخرون، **المعجم العربي الأساسي** (تونس: الألكسو، 1989) ص963.
13) ابن منظور، **لسان العرب**، (شهد).
14) المصدر السابق: (شهد).
15) المصدر السابق جـــ 3، ص 243.
16) تمام حسان، **اللغة بين الوصفية والمعيارية** (القاهرة، 1958).
17) ابن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك** (القاهرة: المكتبـــة التجارية الكبرى) جـــ3، ص-ص270-271.
18) أحمد الهاشمي، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، ص 370.
19) محمد جواد مغنية، **علم أصول الفقه** (بيروت : دار العلم للملايين، 1975) ط2، ص ص13-15.
20) حسن الكرمي، **قول على قول** (بيروت: دار لبنان للطباعة والنشر، ط1986،7).
21) Alain Rey, « Avant-propos » dans Dictionnaire de citations du monde entier (paris: le Robert, 1979).
22) عبد الحميد الشلقاني، رواية اللغة (القاهرة: دار المعارف،1971) ص38.

23) المصدر السابق.

24) ابن عبد ربه، **العقد الفريد**، 118/6.

25) عبد الحميد الشلقاني، المصدر السابق.

26) **ديوان المتنبي**.

27) محمد مهدي الجواهري، **ديوان الجواهري**.

28) أبو هلال العسكري، **جمهرة الأمثال** 5/1.

29) **Karl Petit, le Dictionnaire des citations du monde entier(Alleur: Marabout,1978) PP. 5-9.**

30) المصدر السابق.

31) **D.E. MacDonnel, Dictionnary for Quotations Chiefly from Latin and French Translated into English.**

32) **The Oxford Dictionnary of Quotations, (London: Oxford Univ. Press, 1981) P.vii.**

33) أبو هلال العسكري، **جمهرة الأمثال**، 4/1.

34) ابن عبد ربه، **العقد الفريد**، تحقيق د.مفيد محمد قميحة (بيروت: دار الكتب العلمية، 1983)، جـ3 ص3.

35) الميداني، **مجمع الأمثال** (القاهرة، مطبعة السنة المحمدية) ص1.

36) **Karl Petit, op.cit.**

37) **Alain Rey, op.cit.**

38) ابن المقفع، **الأدب الصغير** (بيروت: دار الكتب العلمية، 1989) ص284.

39) عبد الرحيم بن علي بن مشيت القرشي، **معالم الكتابة ومغانم الإصابة** (بيروت : دار الكتب العلمية، 1988) ص 138.

40) القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، أنظر الفصل الثاني، جـ1 ص183-356.

41) **The Oxford Dictionnary of Quotations (London, Oxford Univ. Press, 2nd ed, 1953), P.V.**

42) المصدر السابق.

43) ابن قتيبة، **الشعر والشعراء أو طبقات الشعراء**، تحقيق مفيد قميحة (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1985) ص 19.

44) ابن رشيق، **العمدة**، ص 20.

45) **ديوان أبي تمام**، شرح شاهين عطية (بيروت: دار الكتب العلمية، 1987) ص39.

46) ابن قتيبة، **الشعر والشعراء** أو طبقات الشعراء، ص ص 21-25.

47) نفس المصدر.

48) محمد بن أيدمر، الدر **الفريد وبيت القصيد** (فرانكفورت: معهد تاريخ العلوم العربية، 1987)، ص ص 11-12. نشره مخطوطا دون تحقيق فؤاد سيزكين.

49) أبو محمد القاسم السجلماسي، **المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع**- تحقيق د. علال الغازي (الرباط: مكتبة المعارف، 1980)، 210-217.

50) ابن رشيق، **العمدة**. ص84.

51) حسن الكرمي، **قول على قول**،جـ 11 ص 69.

52) ابن رشيق، المصدر السابق.

53) شمس الدين محمد النواجي الشافعي، **الشفاء في بديع الاكتفاء** تحقيق د.محمد حسن أبو ناجي (بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، 1403 هـ) ص26.

54) المصدر السابق، ص 31.

55) الهاشمي، المصدر السابق، ص 418.

56) أبو الفرج الأصفهاني، **الأغاني** (بيروت: دار الكتب العلمية، 1986) جـ 4 ص ص 18-19.

57) ابن رشيق، **العمدة**، ص 280.

58) زكي مبارك، **النثر الفني في القرن الرابع** (صيدا: المكتبة العصرية) جـ1 ص 204.

59) العباسي، **معاهد التنصيص على شواهد التلخيص** (بيروت: عالم الكتب، 1947) ص2.

60) حسن الكرمي المصدر السابق.

61) عبد القادر بن عمر البغدادي، **خزانة الأدب** (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1989) جـ1 ص ص5-6، تحقيق عبد السلام محمد هارون.

62) الكرمي، **قول على قول**، جـ 11 ص ص 154-156.

63) أبو بكر الأنباري، الزاهر (بغداد: دار الرشيد للنشر، 1979) تحقيق د.حاتم صالح الضامن جـ2 ص8.

64) ابن سلام الجمحي، **طبقات فحول الشعراء**، تحقيق محمود شاكر (القاهرة: دار المعارف، 1952) ص 40-41.

65) المبرد

66) ابن عبد ربه، **العقد الفريد** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1983) جـ 6 ص 157.

67) طه حسين، **في الشعر الجاهلي** (القاهرة: دار الكتب المصرية، 1926).

68) طه حسين، **في الأدب الجاهلي** (القاهرة: دار المعارف).

69) ناصر الدين الأسد، **مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية** (بيروت: دار الجيل ط 1988).

70) انظر البحث الذي أجراه حسن الكرمي حول هذا البيت في كتابه **قول على قول** جـ8 ص ص129-131.

71) أبو العلاء المعري، **رسالة الغفران** (بيروت: دار الكتب العلميـــة، 1990) ص.119 ومما يؤيد المعري فيما ذهب إليــه أن المرزبـاني ينسبهما كذلك إلى عمرو بن عدي اللخمي، في كتابــه **معجــم الشعراء** (بيروت: دار الجيل، 1991) ص5.

72) ابن رشيق، **العمدة**، جـ2 ص 280-294.

73) من الذين كتبوا في موضوع السرقات الشعرية، قديما أبو علي محمد بن الحسن بن المظفر الحاتمي في كتابه **حلية المحــاضرة في صناعــة الشعر**، تحقيق الدكتور جعفر الكتاني (بغداد: دار الرشيد للنشــر، 1979) جـ2 ص ص 28-98 وهو الكتاب الذي اعتمد عليه ابن رشيق في فصله الخاص بالسرقات الشعرية في كتابه **العمدة**. وحديثا الدكتور بدوي طبانة، في كتابه **السرقات الأدبية** (بــيروت: دار الثقافة، 1956).

74) ابن رشيق، **العمدة**، ج2، ص 283-284.

75) المصدر السابق.

76) محمد سعيد أسبر وبلال جنيدي، **الشامل** (بيروت: دار العــودة: 1981) ص530.

77) الحاتمي، **حلية المحاضرة في صناعة الشعر**، ج2، ص45.

78) ابن رشيق، **العمدة**، ج2 ص289.

79) المتنبي، **ديوان المتنبي**.

80) خيرية محمد محفوظ، **ديوان كشــاجم** (بغــداد: وزارة الإعــلام، 1970) ص ص4-5).

81) انظر علي القاسمي، **علم اللغة وصناعة المعجم** (الرياض: جامعــة الرياض، 1975) ص2، وكذلك تعريف كلمة (معجم) في معاجم عربية وإنجليزية وفرنسية معاصرة مثل **المعجم العربــي الأساســي وويبستر ولاروس**.

82) من الأمثلة على هذا النوع من الفهارس:

محمد فؤاد عبد الباقي **المعجم المفهرس لألفاظ القــرآن الكريــم** (القاهرة: دار الشعب، 1945).

محمد فارس بركات، **الجامع لمواضيع آيــات القــرآن الكريــم** (بيروت: دار قتيبة، 1959).

83) من الأمثلة على ذلك كتاب محمد بن أيدمر، **الدر الفريد وبيــت القصيد**، السالف الذكر.

84) أنظر مثلا محمد بن سهل المرزبــان، كتاب الشوق والفــــراق، تحقيق د.جليل العطية (بيروت : دار الغــرب الإســلامي، 1988) والمعجم الفرنسي.

Luc Uyttenhove, 1000 citations pour réussir (Alleur (Belgique): Marabout, 1988)

Anne Amiel, 50 grandes citations philosophiques expliquées (Alleurs: Marabout, 1990.

Michael C. Thomsett, A Treasury of Business Quotations (NewYork: Ballantine Books,1991)

John Bartlett, Familiar Quotations (Boston: Little Brown Co. 1980) 15 ed.; First ed. 1855.

85) انظر مثلا **معجم روبير للاستشهادات من العالم أجمع**

Dictionnaire des Citations du monde entier (Paris: Le Robert, 1979).

86) فؤاد سزكين، **تاريخ التراث العربي**، ترجمــه د.محمــود فهمــي حجازي وآخرون (الرياض: جامعة الإمــام محمــد بــن ســعود الإسلامية) 19 ج2 -ص ص89-90.

87) محمد إقبال الشرقاوي، **معجم المعـــاجم** (بــيروت: دار الغــرب الإسلامي، 1987).

88) محمد بن أيدمر، **الدر الفريد وبيت القصيد**، المقدمة.

89) فؤاد سيزكين في تقديمه لكتاب **الدر الفريد وبيت القصيد**.

90) محمد بن سهل بن المرزبان الكرخي البغدادي، كتــاب الشــوق والفراق، تحقيق د.جليل العطية (بيروت: دار الغرب الإســـلامي، 1988).

91) **D.E. Mac Donnel, Dictionnary of Quotations Chiefly from Latin and French Translated into English, 1799.**

92) **Karl Petit, op. cit.**

93) **Ali Al-Kasimi, Linguistics and Bilingual Dictionaries (Leiden: E.J. Brill, 1977) P.103.**

94) أبو منصور الثعالبي، **الاقتباس من القرآن الكريم**، ص22.

95) علي القاسمي "ترتيب مداخيل المعجم العربي" **اللسان العربي**، المجلد 19 (1982)، 14-30.

96) **The Oxford Dictionary of Quotations.**

97) **(Larousse), Dictionnaire des Citations françaises (Paris, Larousse, 1989).**

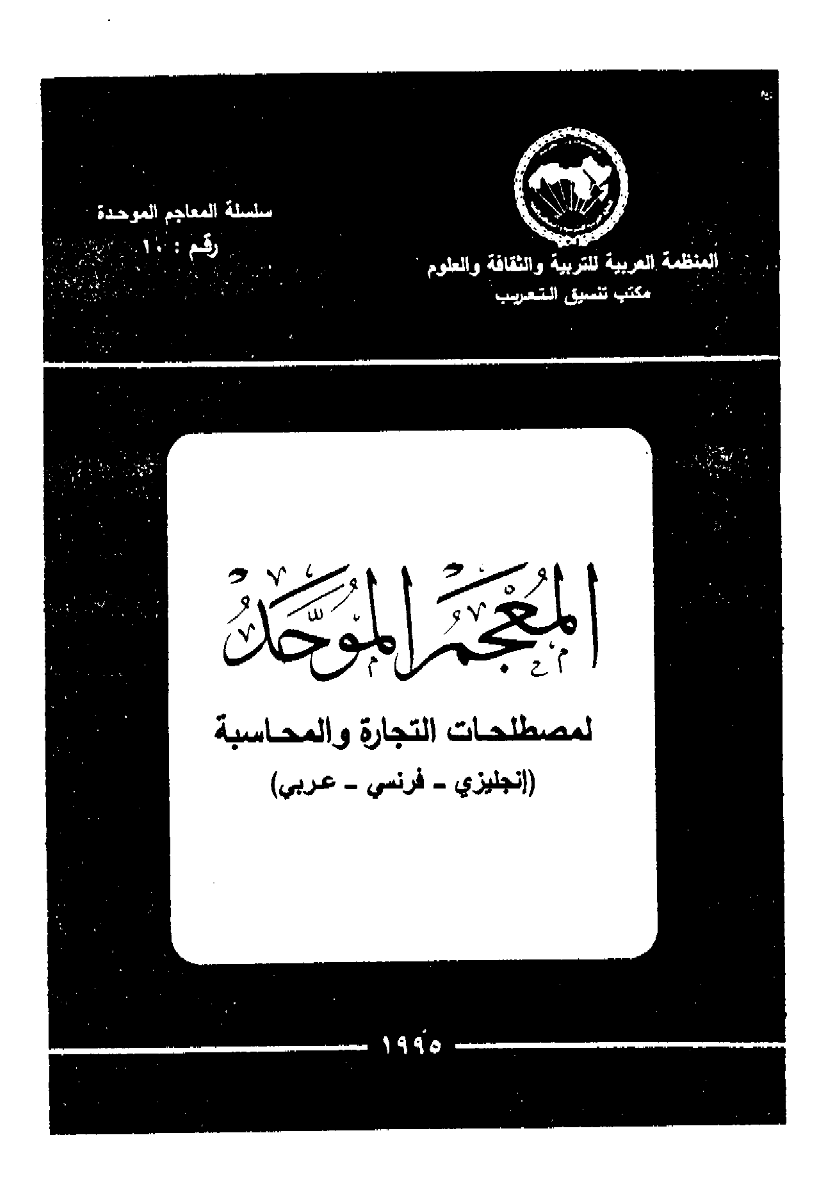
98) **Le Robert; Dictionnaire des citations du monde entier.**

99) سورة الإسراء، الآية 29.

100) سورة الأعراف، الآية 199.

101) سورة البقرة، الآية 273.

من إصدارات المكتب



جهود مكتب تنسيق التعريب
في قضايا اللغة العربية والتعريب
خلال ثلاثين سنة

د. أحمد شحلان(*)

كانت اللغة العربية قبل الإسلام في أصولها العريقة، لغة حضارات بلغت شأوا في معارفها العقائدية والعملية، وفي آدابها وإبداعها. وتلون هذا الخلق اللغوي تبعا لمصائر تلك الحضارات، فأتت عليه أحيان من الدهر، أغنى واستغنى، وأحيان أخرى ضعف وافتقر. وقد كان للغة العربية قبل الإسلام، رواء له مميزات جعلت من العربية لغة تستجيب لواقع تاريخي كان يعاصر مخاضا لما آلت إليه مصائر هاتيك الحضارات، وهي تصارع ممالك شرقية وغربية تريد أن تستحوذ، أو تأمل أن تتخذ حليفا نصيرا، غير أنها في جميع الحالات تريد أن تفرض معتقدها الديني والمدني. وكان ظهور الإسلام خاتمة لذلك المخاض، كما كان في نفس الوقت بداية واقع اجتماعي له من المؤهلات ما جعله يغير حياة الناس ويوجه حضارتهم وجهة غير وجهتها في سلوكهم ومعتقدهم وتعبيرهم.

فزادت اللغة العربية ثراء حضاريا، بنزول القرآن الكريم، وهو بلسان عربي مبين، وزادتها الأحاديث النبوية زخما من المفاهيم والمصطلحات الجديدة مما لا قبل لها به، وكان لا بد لانتشار الكلمة في أصقاع بعيدة من أن يخلق هو أيضا، واقعا لغويا جديدا، اتخذ له كل أبعاده في عهد الدولة العباسية وفي حضارة الإسلام في الغرب الإسلامي. ولم يعد من الملائم سرد هاتيك العلوم اللسانية والشرعية والفلسفية والعلمية والطبية التي رعتها الحضارة الإسلامية، لأن فعاليتها في مسار حضارتنا تنوب عن الذكر، فحضارة اليوم شاهد حي ناطق عما كان للغة العربية تعبيرا ومصطلحا، اعترف بذلك من اعترف أو تنكر لذلك من تنكر.

ومن الطبيعي أن يصيب الوهن الأمم والشعوب، وقد دب في أوصال ذوي اللسان

(*) كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الخامس (الرباط) ومدير مكتب تنسيق التعريب (سابقا)

(عرض مقدم إلى ندوة أكاديمية المملكة المغربية حول قضايا استعمال اللغة العربية بالمغرب- الرباط: 8-1993/11/9)

العربي لأسباب مقبولة في عرف التاريخ، فكونت أمم الغرب حضارات مادية سرت عمقا في أعماق المحيطات،وسمت ارتفاعا تجوب المجرات،ونفـذت أفقا في عقل الإنسان وجيناته، وهي عـين علـى مادق في دماغه وما تمجهر في خلاياه، كمـا أن العالم اليوم تقلص ليصبح نقطة في شاشة الحاسوب يقلبها حيث شاء، وينفذ أبعادها من أين شاء ،أو فضاء رحبا يجمع شتاته عالم المنقولات المرئيـة أو المسموعات المنقولة. وهذه هي التحديات الكبرى التي على لغتنا العربية أن تكون قادرة على السـير في موكبها والتحدث بنفس معاييرها.

وقد كان فقيد الإسلام المغفـور لـه محمـد الخامس، على وعي عميق لما يتطلبه هذا التحدي الحضاري، فأذن بخلق مؤسسـة علميـة تكـون مهمتها النظر والعمل والسـهر مـن أجـل أن تستجيب اللغة العربية لمتطلبات التقدم والتحضر. وقد سجل مؤتمر التعريب الأول الذي انعقـد في المملكة المغربية ،الرباط، بين ثالث وسابع أبريـل 1961 هذه المكرمة قائلا:

1- إن هذا المؤتمر الذي اجتمع لتحقيق معنى التعريب في كل مرفق من مرافق الأمة العربية، في كل بلد من بلاد العـرب، ليذكـر مـع بـالغ التقدير،أنه أثر من آثار الملك الصالح المصلح، محمد الخامس، طيب الله ثراه وخلد ذكره، وإنه ليرجو أن تمتد آثار هذا المؤتمر في مستقبل الأمة العربيـة مقترنة بذكراه الطيبة.

2- يعلن المؤتمر تقديره للفكرة التي دعـت إلى إنشاء معهد التعريب بالمغرب،(أي مكتب تنسيق التعريب الحالي).

وقد أكد وارث سـر المغفـور لـه محمـد الخامس،جلالة الملك الحسن الثاني- نصره الله- تلك الرؤيا،في 9 يناير 1963، بمناسبة اختتـام أسبوع التعريب في المغرب حيث قال:

«لقد جعل والدنا المرحوم جلالة الملك محمد الخامس، من المحافظة على الصبغة العربية للمغرب مبدأ من المبادئ التي آمن بها وكافح في سـبيلها وتحمل من أجلها ضروبا من الشدة وألوانا مـن العذاب، وبفضله أمكن لعرق اللغة العربية أن يبقى نابضا في هذه البلاد.." كما قـال نصـره الله في خطابه في مجلس النواب بتاريخ 1984/10/12 مقارنا بين مقدسات الدين الإسلامي وبين لغة الضـاد: "إنه لا تسامح إطلاقا في هذه المبادئ". لأن اللغة العربية، ودلالاتها التاريخية والحضاريـة بالنسـبة لجلالتـه، أمـر مقـدس، يقـول جلالتـه في كتاب(التحدي): «إن اللغة العربية هـي لغتنـا الدينية والوطنية في آن واحد، و لم نكن نسـتطيع أن نهجرها من غير أن نصبح ما سماهMaurice " Barresالمقتلعين من الجذور".(ط ثانية ص172).

ان هذه النظرة البعيدة وهذه المكانة السـامية اللتين خص بهما صاحب الجلالة اللغة العربيـة، تستمدان أصولهما من معرفة عميقة عالمة بما كان للغة العربية في تاريخ أمتنا وفيما بلغته حضارتنـا

اليوم، هذه الحضارة التي وضعت أسسها على قواعد متينة البنيان ساهم في رفعها أجدادنا، يقول صاحب الجلالة:

"إنهم عرب أولائك الذين اخترعوا وحسنوا الطرق التجريبية وعلم الكيمياء، وعلموا الغرب الأرقام العربية. لقد ظل الطب، والصيدلة، وعلم النبات والفلك، والجغرافيا علوما عربية طوال أربعة قرون، كما قبلت نظرية كروية الأرض عن علمائنا حوالي عام 800، ثم أقرها العلماء العرب في القرن الثاني عشر في بلاط روجار الثاني Roger II في صقلية. واليوم كم هم عدد الطلاب الغربيين الذين يعرفون أنهم عندما يواجهون مسألة جبرية إنما يواجهون علم الجبر العربي.ان الانسانية هي مجموعة متكاملة، وكل الشعوب المتحضرة هي في الحقيقة متضامنة مع بعضها، وإن كل حضارة من الحضارات عرفت لها أوجا، ثم انحلت فانتهت كما قال سبنكلر Spengler وفاليري Valery ، وهذا ليس رأينا، رأينا هو أنه منذ أن خلق الله الانسان، فإن الحضارات التي خيل اليه أنها قد اندثرت إنما بعثت على شكل آخر في الزمان والمكان.وهكذا نرى اليوم الأمة العربية،وقد استعادت وعيها لذاتها بعد قرون من السبات، وهذا ما يجعلنا نتنبأ للإنسانية بمستقبل أخصب"..التحدي ، ط ثانية ص 174.

وإذ تعقد أكاديمية المملكة المغربية اليوم، هذا اللقاء العلمي الرائع، فإنما تفعل ذلك لأنها تضع نصب عينيها هذا التقدير السامي للغة العربية، وهذه الرعاية الغالية التي خصها بها حامي الأكاديمية ومدبر أمورها. ولأن الأكاديمية نفسها جسمت فعاليتها العلمية في هذا الحرص الشديد على العربية واستعمالها. فإنها أدرجت ضمن قانونها بندا يقول: " السهر - بتعاون مع الهيئات الخاصة - في الميدان المقصود، على حسن استعمال اللغة العربية بالمغرب وعلى إتقان الترجمة من اللغة العربية وإليها، وإبداء الآراء ذات القول الفصل في هذا الموضوع ".

إن العناية باللغة والحرص على تطورها والعمل على جعلها مسايرة للتقدم العلمي، أمر طبيعي، على كل أمة أن تسعى إليه. ونظرا لواقع اللغة العربية كما وصفناه أعلاه،ونظرا للتقدم السريع الذي عرفه العالم في مجال العلوم والتكنولوجيا، حيث أصبح الغربيون- بصفة خاصة-يستنبتون العلم بلغاتهم ،ويخترعون المخترعات ، ويُمطرون العالم يوميا بمئات المصطلحات والألفاظ الجديدة، كان لا بد من تضافر الجهود حتى لا تظل اللغة العربية عالة على اللغات الأجنبية، في الوقت الذي سلمنا بأنها قادرة على أن تكون لغة علم في التدريس والتأليف والبحث.

ومن هنا جاءت فكرة إنشاء مكتب تنسيق التعريب ليكون جهازا عربيا متخصصا يُعنى بتنسيق الجهود العربية المتعلقة بقضايا اللغة العربية والتعريب، بالإضافة إلى مساعدة دول المغرب

العربي على تحسين استعمال اللغة العربية في هذا الجناح الغربي من الوطن العربي غداة انعتاقه من الاستعمار الفرنسي الذي فشل في مسخ الشخصية العربية في هذه الأقطار عن طريق فرض لغته وثقافته وفكره.

وقد اقتنعت الدول العربية بأهمية إحداث هذا الجهاز، تنفيذا لتوصيات مؤتمر التعريب الأول الذي انعقد بالرباط سنة 1961، كما سبقت الإشارة إلى ذلك ،فوضعت له مبادئه التي بمقتضاها يجب أن يعمل استجابة لتوصيات مؤتمر التعريب الثاني المنعقد في الجزائر من الثاني عشر حتى العشرين من شهر ديسمبر 1963،وهي:

1- اللغة مقوم رئيسي من مقومات وجود الأمة واستمرارها. وكل خطر يهدد اللغة هو خطر يتهدد شخصية الأمة واستمراريتها وارتباط ما بين أجيالها.

2- إن تأصيل العلوم وانتشار المعارف في أمة من الأمم لا يكون إلا بلغتها.ولذلك فإن لحاق البلاد العربية بالحضارة العلمية المعاصرة ومواكبتها لها، ثم مشاركتها فيها، يجب أن يبدأ باستخدام اللغة العربية لغة للتدريس، وإعداد المصطلحات العلمية الموحدة لذلك.

3- إن تأصيل اللغة لا يقتصر على الأخذ بها في مرحلة دون مرحلة وإنما يجب أن يمازج مراحل التعليم كلها منذ بدايتها، حتى يتيسر لأبناء هذه اللغة أن يعايشوها معايشة كاملة تساعد بعد ذلك على التصرف بها وتطويرها.

4- إن ما لحق اللغة العربية من قصور في العصور المتأخرة لا يعود إلى العربية نفسها، وإنما يرتد إلى ما فرضه الغزو اللغوي- على درجات متفاوتة- من مباعدة بينها وبين أصحابها، ومن تشكيك فيها، وعزل لها عن الحياة والمجتمع. والتجارب اللغوية المعاصرة في العالم تثبت، على نحو لا يقبل الشك، أن دؤوب أصحاب اللغة على الأخذ بها وإشاعة استعمالها في كل الميادين النظرية والعلمية، والدراسات العلمية والانسانية- كفيل بتمكينها من الوفاء بحاجات العصر المتطورة.

5- إن اللغة العربية قادرة، بحكم طبيعتها وخصائصها وتراثها الذي أسهمت به في الحضارة الإنسانية- على أن تكون لغة العلم الحديث: تدريسا وتأليفا وبحثا.

6- إن الدعوة إلى تدريس العلوم باللغة العربية والعناية بهذه اللغة لا تعني إهمال الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية ولا تقصد إليه."

وكان المكتب قد عقد الدورة الأولى لمجلسه التنفيذي بالرباط بتاريخ 19 فبراير 1962، وفي 1969/3/16 ألحق بجامعة الدول العربية، وفي 1972/5/8 ألحق بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وجاء في النظام الداخلي للمكتب، الصادر بتاريخ 1973/1/27 ما يلي: " يقوم المكتب

بالمساهمة الفعالة في الجهود التي تبذل في الوطن العربي للعناية بقضايا اللغة العربية ومواكبتها للعصر، واستجابتها لمطالبه، وذلك عن طريق:

أ) تنسيق الجهود التي تبذل للتوسع في استعمال اللغة العربية في التدريس بجميع مراحل التعليم وأنواعه ومواده، وفي الأجهزة الثقافية ووسائل الإعلام المختلفة.

ب) تتبع حركة التعريب وتطور اللغة العربية العلمية والحضارية في الوطن العربي وخارجه، بجمع الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع ونشرها أو التعريف بها.

ج) تنسيق الجهود التي تبذل لإغناء اللغة العربية بالمصطلحات الحديثة ولتوحيد المصطلح الحضاري في الوطن العربي بكل الوسائل الممكنة.

د) الإعداد للمؤتمرات الدورية للتعريب.

ويقوم المكتب في سبيل تحقيق أهدافه بالعمل في المجالات التالية:

1- تنمية اللغة العربية ونشر الثقافة الإسلامية في الخارج، وذلك بالتوسع في إصدار المعاجم المتخصصة في ميادين المعرفة وإبراز دور الحضارة العربية الإسلامية في نمو المعرفة الإنسانية، ووضع المصطلحات العربية الموحدة للمفاهيم الجديدة وتعميم استعمالها وتداولها، والإفادة من التقنيات الحديثة في نشر اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية في الداخل والخارج.

2- نشر المعلومات والاستفادة منها بواسطة بنك المصطلحات، وتتبع وخزن الرصيد المصطلحي المستجد، ودعم المكتبة بالمراجع والكتب والدوريات.

3- التعاون مع الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والمنظمات المتخصصة والمنظمات والهيئات الإقليمية والعالمية، قصد الوقوف على الأساليب الحديثة في المعجمية والمصطلحية والإسهام في البحوث والدراسات وإبراز أعمال المنظمة في مختلف الميادين العلمية والثقافية والإعلامية، وذلك ب:

أ) تتبع ما تنتهي اليه بحوث المجامع اللغوية والعلماء ونشاط الأدباء والمترجمين وجمع ذلك كله وتنسيقه وتصنيفه تمهيدا للعرض على مؤتمرات التعريب.

ب)التعاون الوثيق مع المجامع اللغوية والهيئات والمنظمات التعليمية والعلمية والثقافية في البلاد العربية، والإعداد لعقد الندوات والحلقات الدراسية الخاصة ببرامج المكتب.

ج) بإصدار مجلة دورية لنشر نتائج أنشطة المكتب، ويتعلق الأمر بمجلة(اللسان العربي)، وهي دورية متخصصة تُعنَى بنشر الأبحاث اللغوية وقضايا الترجمة والتعريب ونشر المشروعات المعجمية.

د) بنشر المعاجم التي تقرها مؤتمرات التعريب، وقد نشرت معظم هذه المعاجم،والبعض الآخر

تحت الطبع.

ه) غير ذلك من الأعمال الكفيلة بتحقيق أهداف المكتب.

وفي هذا الإطار، لا بد من الإشارة الى أن المكتب،استطاع أن ينشر عشرات المعاجم غير الموحدة(أي التي لم تعرض على مؤتمرات التعريب)، بعضها طبع ونشر على حدة، والباقي نشر بدورية المكتب المتخصصة(مجلة اللسان العربي).

أما معجماته الموحدة فقد أعدت في إطار خطة مدروسة تبدأ بموضوعات التعليم العام، ثم المهني والتقني وتنتهي بموضوعات التعليم العالي والجامعي. ومراعاة لهذا التصور، أعد المكتب معجمات متخصصة غطت أهم موضوعات التعليم العام وجانبا من موضوعات التعليم العالي والجامعي، صادقت عليها مؤتمرات التعريب التي عقدت في الفترة ما بين 1973و1988.

وهكذا فقد صادق مؤتمر التعريب الثاني، الذي عقد بالجزائر من 12-20ديسمبر1973، على معجمات في الفيزياء ، والكيمياء، والنبات، والرياضيات، والجيولوجيا، وتشتمل على: 17961 مصطلحا، بثلاث لغات (الإنجليزية والفرنسية والعربية).

وصادق المؤتمر الثالث، المنعقد بطرابلس (ليبيا) من 7-16فبراير 1977، على توحيد معجمات في الجغرافيا والفلك(مجموعة أولى)، والتاريخ، والفلسفة والمنطق وعلم النفس، والصحة وجسم الإنسان، والرياضيات(مجموعة أخرى)، والإحصاء ، والفلك(مجموعة ثانية)، والرياضيات البحتة والتطبيقية(مجموعة أولى) وعدد هذه المصطلحات جميعا 8893مصطلحا (باللغات الثلاث).

وصادق مؤتمر التعريب الرابع، الذي عقد بطنجة من 20-22أبريل1981،على معجمات في الكهرباء، وهندسة البناء،والمحاسبة، والتجارة والنجارة، والنفط(البترول) والجيولوجيا(مجموعة أخرى)،والحاسبات الألكترونية(وقد تم إعداد الموضوع الأخير من طرف المنظمة العربية للعلوم الإدارية، وقدمه المكتب للمؤتمر لدراسته والمصادقة عليه).وعدد مصطلحات هذه المعجمات هو28588 مصطلحا(باللغات الثلاث).

وصادق مؤتمر التعريب الخامس، الذي عقد بعمان(الأردن)في الفترة من 21-25 سبتمبر 1985، على معجمات في الفيزياء النووية، والتربية والاجتماع والأنتروبولوجيا، العامة والفيزياء العامة، والكيمياء العامة، واللسانيات، والألعاب الرياضية(الجزء الأول)، بالإضافة إلى معجمات أعدتها هيئات متخصصة، في مجال الزراعة، والإحصاء، والسكك الحديدية. وضمت: 40066 مصطلحا، باللغات الثلاث.

وصادق مؤتمر التعريب السادس، المنعقد بالرباط في الفترة ما بين 26/30سبتمبر1988، على

معجمات في الآثار والقانون، والاقتصاد، والجغرافيا(مجموعة أخرى)، والموسيقى،و تشتمل على 10465مصطلحا، وبلغ مجموع المصطلحات المصادق عليها في المؤتمرات الستة 105973 مصطلحا وشارك في أعمال المؤتمرات الستة المنعقدة عدد كبير من الخبراء والعلماء من أقطار عربية متعددة في عديد من الحواضر العربية.

وعليه تكون معجمات المؤتمرات الخمسة الموحدة هي :

المعجم	عدد المصطلحات
معجم الحيوان	2899
معجم الفيزياء	2820
معجم الكيمياء	1920
معجم الجيولوجيا	1797
معجم النبات	4141
معجم الرياضيات	1840
معجم الجغرافية والفلك	1703
معجم التاريخ	833
معجم الفلسفة والمنطق وعلم الاجتماع والنفس	358
معجم الصحة وجسم الانسان	2110
معجم الرياضيات	1613
معجم الإحصاء	556
معجم الفلك (المجموعة الثانية)	479
معجم الرياضيات البحتةوالتطبيقية	1931
معجم الكهرباء	1984
معجم هندسة البناء	1449
معجم المحاسبة	1226
معجم التجارة	4538
معجم الطباعة	2172
معجم النجارة	949
معجم البترول	10265
معجم الجيولوجيا	3294
معجم الحاسبات الإلكترونية(بالتعاون مع المنظمة العربية للعلوم الإدارية)	3414
معجم الفيزياء النووية	1472
معجم التربية	1763
معجم الاجتماع والأنتروبولوجيا	1096
معجم الفيزياء العامة	5438
معجم الكيمياء العامة	2875
معجم علم اللغة واللسانيات	3262

وبناء على توصية لجنةاستشاريةعلمية تم عقدها سنة 1987 ادمجت معجمات المؤتمرات الخمسة الأولى استجابة لاقتراح لجنة علمية تم تشكيلها في منظمة الأليكسو فأصبحت كالتالي:

المعجم	عددالمصطلحات	الاصدار
المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات	3059	1989
المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامةوالنووية	1989	6318
المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك	3431(رياضيات)	1990
	643 (فلك)	
المعجم الموحد لمصطلحات الكيمياء	4535	1992
المعجم الموحد لمصطلحات الأحياء (النبات والحيوان)	6596	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات العلوم الاجتماعيةوالإنسانية	4217	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة	8846	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات الصحة وجسم الإنسان	2145	1992
المعجم الموحد لمصطلحات التعليم التقني والمهني (البناءالنجارة الكهرباء الطباعة)	7274	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات الجيولوجيا	2888	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات البترول	10136	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات الحاسبات الإلكترونية	3414	1980

يضاف إليها معجمات المؤتمر السادس وهي:

	عدد المصطلحات	الاصدار
المعجم الموحد لمصطلحات الآثار والتاريخ	3014	1993
المعجم الموحد لمصطلحات الموسيقى	846	1992
المعجم الموحد لمصطلحات الجغرافية	2701	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات الاقتصاد	1884	تحت الطبع
المعجم الموحد لمصطلحات القانون	2247	تحت الطبع

وبدءا من سنة 1990، وهي السنة التي تحملنـــا فيها مسؤولية المكتب،اخترنا منهجا آخريختلف عن سابقيه، كما سنبين فيما بعد،وفي إطاره أعدت أربع معجمات هي:

عدد المصطلحـات

1ـ مصطلحات السياحة	3000
2ـ مصطلحات البيئة	5185
3ـ مصطلحات الزلازل	2546
4ـ مصطلحات الطاقات المتجددة	1936

وستعرض هذه على مؤتمر التعريب السـابع المزمع عقده في الخرطوم في الفترة مـابين1/25-1994/2/1.

كما أعدت مشروعات المعجمات الخاصة بمؤتمر التعريب الثامن وذلك في موضوعات:

عدد المصطلحـات

5ـ مصطلحات المياه	2239
6ـ مصطلحات الاستشعار عن بعد	1300
7-مصطلحـات التقنيـات التربويـة	1291
8ـ مصطلحات الاعلام	3800
9ـ مصطلحات الفنون التشكيلية	1700

ويعد في إطار المؤتمر التاسع:

9ـ مصطلحات الأرصاد الجوية

10ـ مصطلحات الهندسة الميكانيكية

11ـ مصطلحات المعلوماتية

12ـ مصطلحات علم البحار

وتم ويتم الإنجاز العلمي لهذه المعجمـات بعنايةبمجموعات من الخـبراء والعلماءوبإشـراف علمي من المؤسسات الجامعية الآتية:

- مدرسة الملك فهد للترجمـة (طنجـة - المغرب - جامعة عبد الملك السعدي)(1)

- كلية العلوم، جامعـة القـاضي عيـاض- مراكش(2)

- المركز الوطني لتنسيق وتخطيط البحث العلمي والتقني - الرباط(3)

- كلية علوم جامعة القاضي عيـاض ومركـز الطاقات المتجددة- مراكش(4)

- المركز العربي للترجمة والتأليف والنشربدمشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(5و6)

- كلية علوم التربية، جامعة محمد الخـامس ، الرباط(7)

- معهد الصحافة - الرباط(8)

- مكتب تنسيق التعريب انطلاقا من مشـروع سابق شارك فيه عديد من الخبراء(9)

- المدرسة المحمدية للمهندسين، جامعة محمـد الخامس(10 و 11)

- المعاهد المتخصصة التابعة لوزارة الصيدالبحري (المغرب) (12)

والجدير بالذكر أنه سبق وأن درست ونوقشت مشروعات المؤتمرات السبعة في ندوات خاصـة، في العديد من حواضر الوطن العربي.

منهجية المكتب

ينجز مكتب تنسيق التعريب أعماله المعجميـة واللغوية بناء على قوانين تحكم سيره العملي والعلمي طبقا لمناهج محددة كان يضعها هو لنفسه أو تبعـا لخطط تضعها له المنظمة العربية للتربيـة والثقافـة والعلوم ومجالسها الإستشارية انطلاقا من مقترحات

وأولويات يفرضهاواقع اللغة العربية وحاجيات الأقطار العربية المختلفة المتطلعة الى الاستفادة من النتاج العلمي المعاصر. وهكذا تمثلت منهجيته المعجمية في مراحل ثلاث هي:

المرحلة الأولى: وتتمثل في الخطوات الآتية:

1- مراسلة الدول العربية ومؤسساتها المتخصصة لتوافي المكتب بما يتوفر لديها من مصطلحات انجليزية وفرنسية مع المتداول من المقابلات العربية (في العلم المعني).

2- استخراج المستعمل من المصطلحات في المؤلفات التعليمية.

3- تنسيق ما تجمع من المادة المصطلحية ضمن قوائم ثلاثية اللغة، وتوجيهه إلى جهات الاختصاص في الدول العربية لإبداء الرأي.

4- عقد ندوة لدراسة المشروع مصطلحا مصطلحا وفق الأسلوب التالي:

أ- التصحيح والتدقيق

ب- الإضافة والدمج والانتقاء.

ج- البحث عن المقابل العربي الدقيق

المرحلة الثانية، وتتمثل في:

1- يكلف المكتب خبيرا متخصصا في مادة المعجم بإعداد ورقة عمل، مستأنسا بما صدر في هذا المجال عن المجامع والمعاهد المختصة العربية والدولية، مع التقيد بمنهجية المكتب.

2- يعهد بالمشروع إلى خبير آخر متخصص في العلم، ذي مكانة علمية مرموقة، للمراجعة والتدقيق.

3- يرسل المشروع إلى الجهات العربية المختلفة لإبداء الملاحظات.

4- يعقد ندوة لدراسة المشروع تمهيدا لعرضه على مؤتمر التعريب لوضع اللمسات الأخيرة عليه قبل إقراره.

المرحلة الثالثة:

منذ سنة **1990** نهج المكتب مسلكا آخر يختلف عن المنهجين السابقين، وذلك كالتالي:

1- يتعاقد المكتب مع مؤسسة علمية أكاديمية متخصصة في مجال المشروع لتكون هي المشرف العلمي، على إنجازه. وهي التي تختار الخبراء وتتبع العمل خطوة خطوة إلى منتهاه. ويضع المكتب تحت تصرف فريق العمل، وبتعاون مع خبرائه اللغويين،كل المراجع والمصادر الضرورية لإنجاز المشروع، مع اعتبار المصطلح المجمعي مصطلحا أساسيا ونهائيا إن وجد. ومع التأكيد على الرجوع إلى التراث العربي للاستفادة منه واستثماره.

2- يوضع المشروع بعد إنجازه بين يدي اتحاد المجامع اللغوية للدرس والتصحيح وإبداء الرأي تمهيدا لعرضه على مؤتمر التعريب.

ورغبة في سلامة الإنجاز العلمي المصطلحي، ونشدانا لتوحيد المصطلح العلمي ليصبح مصطلحا عربيا متفقا عليه، عقد المكتب الندوات المعجمية المشار إليها أعلاه، وتوجها بمؤتمرات التعريب التي يشارك فيها ممثلون عن حكومات الدول العربية

والمجامع اللغوية واتحادها والمؤسسات والمنظمات والهيئات العلمية المعنية بالمواضيع المصطلحية، والعلماء والخبراء واللغويون . وعقد أيضا ندوات مختصة حول المنهجية أهمها:

1- ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة – الرباط 1981.

2- ندوة تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته – عمان 1993.(أنظر توصيات الندوتين في الملحق)

وقد شارك في الندوة الأولى التي انعقدت بتوجيهات من السيد المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وباقتراح من السيد وزير التربية الوطنية في المملكةالمغربية، الهيئات والمؤسسات الآتية:

- جامعة محمد الخامس.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
- المجمع العلمي العراقي.
- مجمع اللغة العربية بدمشق.
- مجمع اللغة العربيةالأردني.
- معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط.
- المركز الثقافي الدولي بالحمامات بتونس.
- مكتبة لبنان، قسم المعاجم.
- المنظمة العربية للمواصفات والمقاييس.
- اللجنة السورية للمواصفات والمقاييس .
- اللجنة الوطنية المغربية لتخطيط التعريب.
- وزارات التربية والتعليم لكل من:المغرب، الجزائر، تونس،العراق،وأمانة التعليم الليبية، ودائرة التربية والتعليم العالي بمنظمة التحرير الفلسطينية.

وشارك في الندوة الثانية التي اقترحتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ووجه تنظيمها مجمع اللغة العربية الأردني:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (مكتب تنسيق التعريب)
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر)
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- مجمع اللغة العربية الأردني
- مجمع اللغة العربية بدمشق
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة
- مجمع اللغة العربية العراقي
- المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون "بيت الحكمة".
- الهيئة العليا للتعريب بالسودان
- معهد الحضارات الإسلامية بموسكو
- مكتبة لبنان – قسم المعاجم –
- جامعة الإمارات العربية
- جامعة دمشق
- جامعة صنعاء
- جامعة الخرطوم
- الجامعة الأردنية – عمان –
- جامعة عمان الأهلية
- جامعة اليرموك

- جامعة مؤتـــــة
- جامعة العلوم والتكنولوجيا (عمان)
- جامعة فيلادلفيا (الأردن)
- جامعة بيرزيـــــت
- رئاسة قسم اللغـــة العربيـــة بالاتحـــاد الـــدولي للاتصالات (جنيف)

هذا وقد عقد المكتـــب بالإضافـــة إلى هـــاتين الندوتين، ندوة خاصة بتأليف كتب تعليــــم اللغـــة العربية للناطقين بغيرها بالرباط، سنة 1980، وشارك فيها عدد من الخبراء والعلماء العرب الذيـــن مثلـــوا جامعات ومؤسسات عربية وإسلامية، ومعهد غوته الألماني والمجلس الثقافي البريطاني.

كما عقد دورة تدريبية في صناعـــــة المعجـــم، بالرباط أيضا، سنة 1981، شاركت فيها جامعـــــات ومؤسسات علمية عربية ودولية، وصدرت أعمــــال هذه الندوة في كتاب بعنوان: صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية.

وكان المكتب على وعي بأن تجربته المعجمية لا يمكن أن تتخذ أبعادها الحقيقية باكتفائهــــا بجهـــود علماء الاختصاص المتناظرين والمؤتمرين فحسب ، بل لابد وأن تستفيد من تجارب المؤسســـــات الدوليـــة والعربية ذات الاهتمام المشـــترك، وهكـــذا كـــان للمكتب علاقات مع المنظمة العالمية للتقييـــس (iso) جنيف و مركز المعلومات الـــدولي للمصطلحـــات (Infoterm)فينا. واتحاد المترجمين الدوليـــين(ويضـــم رابطات واتحادات المـــترجمين في معظـــم الـــدول الأوروبية والولايات المتحدة والاتحـــاد الســـوفييتي سابقا (Fit))وارسو وشركة سيمنس بألمانيا والجمعية العالمية لوضع المصطلحاتTermia)) والبنـــك الآلي السعودي للمصطلحات (Basm) وبنك المعلوميـــات في منظمة الألكسو(Farabi) والمجلس الدولي للغـــة الفرنسية بباريس(Cilf) وغيرها.

كما يربط علاقات علمية مع المجامع العربيـــــة، والجامعات والمؤسسات المختصة في البحث والدرس والصناعة، مثل المركز العربي لبحوث التعليم العالي، والمركز العربي للتعريب والترجمة والنشـــر، وهمـــا تابعان للمنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعلـــوم، ومعهد العلوم اللسانية بالجزائر ، ومعهد الدراســـات والأبحاث للتعريب، والمعهد العالي لعلـــوم البحـــار، ومركز الطاقات المتجددة، وهذه في المغرب.والمنظمة العربية للبترول، والمنظمة العربية للطيران، والاتحـــاد البريدي العربي، والمنظمـــة العربيـــة للمواصفـــات والمقاييس، والاتحاد العربـــي للألعـــاب الرياضيـــة، والمنظمة العربية للتنمية الزراعية، والمركـــز العربـــي للإحصاء والتوثيق، والاتحـــاد العربـــي للســـكك الحديدية، والمنظمة العربية للعلوم الإدارية، واتحـــاد الأطباء العرب، والمركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية بالكويت.

وفي إطار هذا التعاون العلمي المصطلحي ساهم المكتب في وضع:

-معجم مصطلحات الطيران، مع المنظمة العربية للطيران.

- مشروع معجم الاتحاد البريدي العربي.
- معجم منظمة العمل العربية.
-المعجم الإخراطي متعدّد اللغات الذي أعدته الجمعية الإخراطية الدولية، بعد أن قررت إضافة اللغة العربية الى لغات المعجم الست.
-معجم جودة الإنتاج، للمنظمة العربية للمواصفات والمقاييس.
-المعجم العسكري الموحد
-معجم مصطلحات المؤتمرات الذي أعدته اليونسكو.
-مصطلحات الطاقات النووية والكيمياء والطب الإشعاعي، لاتحاد المترجمين الدولي بفارسوفيا الذي وضع له المكتب المقابلات العربية.
-معجم علوم التربية الذي وضع له المكتب المقابلات العربية.
-المعجم الجمركي الذي وضع له المقابلات الإنجليزية.
-مشروع (راب) الدولي لترجمة مصطلحات الاتصال الذي نفذه كل من برنامج الأمم المتحدة للتنمية، والاتحاد الدولي للاتصالات،إلى جانب الاتحاد العربي للمواصلات السلكية واللاسلكية، والمنظمات والاتحادات العربية، ومن بينها مكتب تنسيق التعريب.
-معجم الألعاب الرياضية(الاتحاد العربي للألعاب الرياضية - الرياض)
-المعجم الزراعي العربي (المنظمة العربية للتنمية الزراعية).
-المعجم العربي للمصطلحات والتعاريف الإحصائية(المركز العربي للإحصاء والتوثيق).
-القاموس العام لمصطلحات السكك الحديدية (الاتحاد العربي للسكك الحديدية).
-معجم الحاسبات الألكترونية(المنظمة العربية للعلوم الإدارية).

وبهذه المجموعة يكون مكتب تنسيق التعريب قد أنجز،إعداداً أو مشاركةً أوإشرافاً أومراجعةً، مائة وثمانية وثلاثين مشروعا معجميا أو قائمة مصطلحية.

ويساهم المكتب حاليا في وضع معجم العلوم الطبية المصور، الذي يشرف عليه لبروفسور عبد الحفيظ لهلايدي، جامعة محمد الخامس - الرباط. وسيظهر في عشرة أجزاء متضمنة لحوالي مائة ألف مصطلح تغطي منظومات العلوم الطبية الكبرى.

لم يكن المكتب يحصر جهوده في معجماته المذكورة هذه لتصدر بالطريقة التي هي عليها، بل كان له هدف آخر يقصده منها،وهو أن تكون أساسا وقاعدة معجم حضاري دعاه "معجم المعاني العام" ، وقد أعد في هذا الصدد حوالي أربعين مشروعا أنجز جلها فضيلة الأستاذ عبد العزيز بنعبد الله - المدير السابق لمكتب تنسيق التعريب- أمد الله في عمره. وبلغ عدد جذاذات هذا المعجم حوالي 500000 جذاذة، وضع المكتب حاليا خطة جديدة تعتمد على الحاسوب والمناهج الحديثة

المصطلحية، للاستفادة منها وتكميلها، لتتجسد عملا كاملا يوضع بين أيدي الناس. وقد نشر بعض من هاتيك المشروعات في مجلة اللسان العربي.

وفي سنة 1964 قرر مؤتمر وزراء التربية العرب، الذي انعقد في بغداد، وضع دائرة معارف عربية شاملة، وعندها رأى الأستاذ عبدالعزيز بنعبدالله مدير المكتب آنذاك، أن يتحمل المكتب عبء إعداد القسم الخاص بالمغرب العربي، فوضع تخطيطا عشريا (64-1973)لإنجاز هذا العمل الكبير وهيأ الأسباب لذلك، وانطلق العمل، وكان من ثمراته القسم الأول الذي تضمن الأعلام الحضارية والبشرية للمغرب العربي.غير أن ظروفا معاكسة أوقفت المشروع سنة 1970 ولعل المكتب الآن يعود إلى المشروع لإتمامه.

وإذا كان المكتب قد أخلص نفسه لوضع المصطلح، فإنه كان يرى أن عمله هذا لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا ظل يسايره بالعمل النظري البحت، وفي هذا الصدد، أصدر أبحاثا خاصة منها: لمحات من التأثيل اللغوي. متخير الألفاظ من تصنيف أحمد بن فارس. فضل اللغة العربية على الحضارات القديمة. معجم المحدثين والمفسرين والقراء بالمغرب الأقصى. المقولات العشر. نحو تفصيح العامية في الوطن العربي، كتاب صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية(أنظر الجداول الملحقة). غير أن لسان المكتب، المعبر حقيقة عن جهوده النظرية والتاريخية، يتمثل في مجلته "اللسان العربي."

مجلة اللسان العربي

اذا كان المكتب يصب تجربته المصطلحية في ما أصدره من مشروعات معجمية، فإن عنايته بقضايا اللغة العربية والترجمة والتعريب، تمثلت في دوريته " اللسان العربي" وقد صدر منها حتى الآن ستة وثلاثون عددا في ثلاثة وخمسين مجلدا بلغ عدد صفحاتها 21100 وعدد نسخها 211000. تضمنت 1025 بحثا ومائتين وثمانية وثمانين مشروعا معجميا، وتناولت من اللغات كتابة أو بحثا تسعا هي:العربية، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية، الإسبانية، الإيطالية، الروسية، اللاّتينية، العبرية. وساهم فيها من الكتاب أربعمائة وثلاثة وخمسون باحثا، أربعة وثلاثون منهم من غير العرب، يمثلون ثمانا وثمانين دولة: ثمانية عشر عربية هي:المغرب، مصر، الكويت، البحرين، السودان، اليمن، الإمارات العربية، موريتانيا، قطر. وعشرين غير عربية هي حسب المساهمات:الولايات المتحدة، ألمانيا، الباكستان، فرنسا،الإتحاد السوفيتي (سابقا) إنجلترا، سويسرا،النمسا،إسبانيا،الهند، كندا، الأرجنتين، البرتغال،أسكتلاندا، بولونيا، كوريا.

هذا ويساهم المكتب في العديد من التظاهرات والملتقيات ذات الصلة بمجال اختصاصه كالمشاركة في المؤتمرات والندوات التي يُدعَى إليها أو التي يمثل فيها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. كما اهتم بتنظيم المعارض والأسابيع الثقافية، ويشارك خبراؤه بأبحاث ومحاضرات في مختلف المناسبات.

وقد قام أحد أطر المكتب، وهو الأستاذ محمد أفسحي، ضمن دراسة أعدها حول منجزات وأهداف المكتب، بمحاولة لتحديد العدد التقريبي لهذه النشاطات، فوجد أن المكتب كان يشارك بمعدل اجتماع واحد كل شهر، مما يعني أن ثلاثين سنة من حياة المكتب قد أفرزت(360) مشاركة تقريبا. ولمزيد من التفاصيل، فإننا نقترح الرجوع الى هذه الدراسة التي نشرت في العدد 34 من "مجلة اللسان العربي" لعام1990.

وبالنسبة لدور مكتب تنسيق التعريب في تحسين استعمال اللغة العربية بدولة المقر، فقد نظم عشرات الأسابيع الثقافية، والمعارض العلمية، نذكر منها:

1- أسبوع التعريب المنظم في العالم العربي، في الفترة ما بين 3-9يناير 1963.

2- أسبوع التعريب عام 1964.

3- موسم الكتاب العربي عام 1965.

4- الموسم الثقافي عام 1965.

5- الموسم القضائي بالمغرب عام 1966.

6- أسبوع فلسطين عام 1966.

7- الموسم العلمي عام 1967.

8- ذكرى فلسطين عام 1967.

كما ساهم في عشرات المعارض تخص الكتاب العربي ومنشورات المكتب سواء منها التي نظمها أو شارك فيها مثل:

معرض الكتاب المدرسي العربي عام 1964، ومعرض الكتاب العربي عام 1965. وقد عرفت هذه المهرجانات نجاحا منقطع النظير وأقبلت عليها الجماهير من جميع طبقات الشعب المغربي، وتناولتها الصحف والإذاعة والتلفزيون في ذلك الحين بالتعاليق والشرح والتحليل،وكانت تتخلل هاتيك النشاطات محاضرات حول اللغة العربية والتعريب، يلقيها خبراء المكتب وخبراء آخرون من المغرب وخارجه. كما كان للمكتب برنامج إذاعي أسبوعي، في إذاعة المملكة المغربية تحت عنوان (ركن التعريب) يعرف بمنجزات المكتب وبأنشطته وبسياسة التعريب، ومزايا اللغة العربية.

ولعله من اللافت للنظر،أن بعض هذه الأنشطة لم يعد قائما،مثل أسابيع التعريب أو البرامج الإذاعية الاسبوعية،والسبب في ذلك-كما نرى- لايعود إلىالتقصير أو الخمول من طرف المكتب، وإنما يرجع إلى التغير النوعي الذي طرأ على حاجات البلاد في مجالات التعريب، بعد أن قطع المغرب شوطا لايستهان به في هذا المجال وأصبح عمل المكتب ينصب أساسا على البحوث اللغوية والمصطلحية وإعداد المصطلح العربي الموحد، دون إغفال العديد من الأنشطة السابقة الذكر،مما له صبغة تفرض الاستمرارية والتجدد.

وكان المكتب ولا يزال يقوم بمساعدة بعض المؤسسات الحكومية المغربية والمؤسسات الخاصة في مجالات التعريب كلما دعى الأمر إلى ذلك، عن طريق موافاتها بالمطبوعات والمعلومات والتوجيهات وتوفير المقابل العربي لما تستعمله من مصطلحات

علمية. كما كان المكتب يساهم في تعريب اللافتات والواجهات ونصوص الإشهار، في بعض المدن المغربية.وكثيرا ما كانت بعض الإدارات والهيئات والشخصيات تستفتي المكتب عن طريق الهاتف، في ترجمة فورية لأمر من الأمور. ويتلقى المكتب على الدوام قوائم مصطلحية تشمل مختلف العلوم والفنون ليجد لها المقابل العربي المطلوب.

ويفد يوميا على مكتبتي المكتب(العلمية والمعجمية) وقسمه التقني،طلاب من الكليات العلمية لمساعدتهم على إعداد ملخصات بحوثهم العلمية باللغة العربية، كما يرد عليه أيضا عدد من الباحثين مغاربة وغير مغاربة، للاطلاع على منجزاته ومنهجيته في إعداد المعاجم وتنسيق المصطلحات ،أو لإعداد أبحاثهم أو أطروحاتهم حول نشاط المكتب ودوره في حركة التعريب في الوطن العربي، وقد طبعت عدة أطروحات في هذا المجال ، نذكر منها : التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، للدكتورمحمد المنجي الصيادي الذي طبعه مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت عام 1980،وبحث حول (ببليوغرافيا مجلة اللسان العربي) تقدم به ثلاثة طلبة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، لنيل الإجازة في الآداب خلال السنة الجامعية(1985- 1986)، وأبحاث أخرى ، تقدم بها الطلبة في مختلف الكليات داخل المغرب وخارجه، وكلها تدور حول المكتب ومنجزاته والتعريب والمصطلح العلمي وتنسيقه وتوحيده.

خطط مكتب تنسيق التعريب المستقبلية

لعل أخطر مهمة تتحملها مؤسسة علمية في عصرنا الحاضر، هي أن تجعل من اللغة الطبيعية أداة تلبي حاجات المصطلح لكل ما تبدعه معامل التصنيع ومخابر التحليل وتأملات المفكرين والفنانين ورجال السياسة والتشريع، وكل الفعاليات المؤثرة، فيها ومن يدبر شؤون كرتنا الأرضية اليوم. ولذلك فإن وضع المخططات المحكمة أمر لامناص منه لكل تصور علمي سليم. وبناء عليه، وضع مكتب تنسيق التعريب خططا زمنية معينة محددة يسير بمقتضاها، وتمثلت هذه الخطط فيما يأتي:

الخطة الأولى: من سنة 1984الى 1989، وتضمنت إعداد معجمات عامة في كل مادة علمية.

الخطة الثانية: من سنة 1990 الى 2000، وتتضمن إعداد معجمات في الأساسيات العلمية لمجمل المعارف الإنسانية تبعا للتصنيف الدولي المعروف.

الخطة الثالثة: من سنة 2000 فما بعد، وتروم إعداد معجمات التفريعات العلمية الدقيقة، مع العودة إلى الرصيد الموحد المتجمع والصادر لمراجعته وإعادة ترتيبه وتصنيفه ليصدر علوما على حدة، وكذا في مؤلف علمي جامع شامل،في مشروع سمیناه:"استكمال المواصفات المعجمية الخاصة بالمعاجم الموحدة الصادرة عن المكتب".

وتتميما لإعداد المعجمات الأساسية العلمية لمجمل المعارف الإنسانية سينجز المكتب خلال دورته المالية 1995-1996 أربعة مشروعات معاجم في

المجالات الآتية: الصيدلة، الطب البيطري، تقنيات الأغذية،و المورثات(الجينات).

كما سيعد أثناء دورته المالية 97-1998 أربعة أخرى في المجالات : المسرح والسينما، العادات والتقاليد، الأدب والنقد، الأديان.

وستعرض مشروعات هذه المعجمات، على ندوات متخصصة. فبالنسبة للمجموعة الأولى تعقد ندواتها سنة 1997 وبالنسبة للمجموعة الثانية تكون سنة 1999.

وبعد التقويم والاستكمال، نعرض المشروعات الثمانية على مؤتمر التعريب العاشر المقرر عقده سنة 2000.

وستكون إنجازات الدورة المالية 99-2000 أربعة مشروعات معجمية في مجالات:المواصلات، العلوم السياسية، الجلد والنسيج، التدبير المنزلي.وستعرض هي أيضا على ندوات متخصصة، ثم على مؤتمر التعريب الحادي عشر، وسيقترح المكتب زمان الانعقاد في الوقت المناسب.

وبإعداد هذه المعجمات، يكون مكتب تنسيق التعريب قد استكمل تعريب وتوحيد المصطلحات الأساسية العلمية لكافة المعارف الإنسانية، حسب التصنيف الدولي المتعارف عليه. وفي إطار المقبل من باقي الخطة الثانية لمكتب تنسيق التعريب، التي تصب في الخطة المتوسطة المدى الثالثة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سوف يعقد المكتب إن شاء الله، ندوتين متخصصتين حول قضايا اللغة العربية والتعريب والمصطلح ومراجعة المنهجية، الأولى سنة 1995 والثانيةسنة 1998.

إن هذا المخطط الأخير يفرض منهجا جديدا ورؤية تختلف عما سبق،ولذلك فبدءا من سنة 1994 سيبدأ المكتب مشروعه المستمر: " تشغيل قاعدة المعلومات المصطلحية "من أجل خزن ومعالجة الرصيد المصطلحي المتوفر وتغذية الحاسوب بما يجد، وربط هذه القاعدة ببنوك المصطلحات العربية والإسلامية والدولية؛ من أجل المواكبة المصطلحية المطلوبة. وفي هذا الإطار، يجدر بنا أن نذكر ببديهية مشتركة عند من يهمهم أمر المصطلح في التسعينات من قرننا هذا، تلك هي أن وضع المعجم بالطريقة التقليدية المتمثلة في معجم يعد بعد اقتراحات واجتماعات وتكليف خبير أو خبراء، لم تعد مفيدة ولا مجدية، لإنها تعني توقفا في الزمان(زمان الإعداد ثلاث سنوات مثلا) وعجزا عن متابعة المستجد، لأن المخابر والمعامل وأكاديميات الإبداع على اختلاف أنواعها تنتج مئات- إن لم نقل آلاف- المصطلحات يوميا.لذلك نعتقد أنه بالإضافة إلى مخططنا المنهجي الموزع على سنوات، فإن العمل اليومي الجاد،ومن الآن، ضرورة ملحة لأنه هو الطريق الوحيد للمواكبة، ولأن ندوة " تطوير منهجية وضع لمصطلح العربي، وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته" المنعقدة في رحاب مجمع اللغة لعربية بعمان،1993، ألزمت المكتب بهذا الواجب في توصيتها الثانية القائلة:

" مكتب تنسيق التعريب بالرباط هو الجهة التي يقع على عاتقها العبء الأكبر لتجميع لمصطلحات وإحصائها وتصنيفها وإعدادها للمراجعة والمناقشة ونشرها، وتتلخص مهام لمكتب بهذا الصدد في:

أ- تجميع المصطلحات من مظانها المختلفة: من المجامع اللغوية والهيئات العلمية لمتخصصة ومن الأفراد والكتب والمؤلفات ومساردها والترجمات التي تصدربالعربية وغير ذلك.

ب- تنسيق هذه المصطلحات وتصنيفها وتخزينها في الحاسوب.

ج- يوزع هذه المصطلحات على المجامع اللغوية والهيئات العلمية والجامعات لمناقشتها وإقرارها وإعادتها إليه.

هـ- ينظم المكتب هذه المصطلحات في مجموعات وينشرهافي شكل معاجم متخصصة وتطبيقا لمقتضيات هذه التوصية، فإن المكتب سيهيء الأسباب العلمية لتمر هذه الحصيلة، التي نريدها أن تكون سنوية، بالقنوات القمينة بأن تضمن لها جميع الشروط لتصبح مصطلحات موحدة متفقا عليها.

ولكن ما هو المقياس الذي يمكن أن يتخذ معيارا للمصطلح الموحد؟ على الرغم من كافة الجهود، وعقد الندوات والمؤتمرات التعريبية، يظل الجدل حول هذه القضية قائما، وقد نهج أستاذنا الكبير أحمد الأخضر غزال، منهجا يختلف عن منهج مكتب تنسيق التعريب في اختياره المصطلح الموحد، وذلك بمعالجته لمادة واحد وسبعين معجما علميا وتقنيا، و لم يعتبر المصطلح موحدا، إلا إذا اتفقت عليه هذه المعاجم جميعا. إنه عمل أساسي ومهم ،وأملنا أن يمد الله في عمر أستاذنا، لإتمام عمله العلمي ومن الأكيد أنه مؤمن بأن مشكل المصطلح على الرغم من ذلك يظل قائما، فالرصيد المذكور لا يتضمن الا المصطلحات التي لها مقابلات عربية، ثم أن هذه الحصيلة وضعت تبعا لبرامج واحتياجات ومعاييرالمؤسسات والهيئات التي وضعتها، و لم تهيأ في تصور يرمي إلى وضع معجم عام شامل.ثم كيف نتعامل مع تلك المصطلحات التي لم تتفق عليها المجامع ؟ أيها أجدر بالاختيار؟

إن مشكل المصطلح بالنسبة لنا لا يتمثل في التوحيد وحده، وإن كان هذا يمثل قضية كبرى، ولكنه يتمثل في المواكبة القادرة الفاعلة المياومة التي تنطلق من أساس هو:المصطلح العلمي جديد يوميا،ولا مقابل له عربي تجري عليه نفس المواصفات التي تجري على الأصل في حينه، والأستاذ والطالب والمؤلف والفاعل العربي في حاجة لحظية لهذه العملة ليتعامل بها. فما العمل؟ إنه السؤال الذي دعى إلى خلق مكتب تنسيق التعريب وكل المؤسسات المصطلحية العربية، وهوسؤال سيظل قائما ما دام المبدع الذي يبدع أجنبيا، والمستهلك غيره، وهذا الأمر يصدق عل الدنماركي والسويدي والصيني، وقد يصدق على الإنكليزي والأمريكي، وليس من الضروري أن يخص العربي. ومحاولة لإجابة مؤقتة على هذا السؤوال، عقد مكتب تنسيق التعريب

ومجمع اللغة العربية الأردني، الندوة المذكورة أعلاه، وقد اعتبرت الندوة جمع المصطلح وتصنيفه ووضع مقابله العربي الموجود أصلا لا يمثل إلا أيسر المهمة، وأن المهمةالكبرى هي في إيجاد المقابل العربي الذي لا وجود له أصلا بمجرد ظهور المسمى الأجنبي.

ولذلك اقترحت الندوة في هذا الشأن في التوصية الرابعة:

" تجديد منهجية توحيد المصطلح بطريقة علمية ترتكز على أربعة عناصر هي:

أ- الاطراد والشيوع

ب- يسر التداول(قلة حروف الكلمة الواحدة)

ج- الملاءمة(تفرع المصطلح إلى ميادين مختلفة)

د- التوليد (كثرة الاشتقاق من المصطلح)

على أن يُتفق على مقياس لرصد درجات لكل عنصر، ويختار المصطلح كمصطلح موحد على أساس تلك الدرجات، ويتكفل مكتب تنسيق التعريب بتقديم مشروع في هذا الشأن لمؤتمر التعريب لدراسته وإقراره" .

كما عبرت في توصيتها (15) بأن :

" لا يعهد بوضع المصطلحات العلمية إلا إلى مصطلحيين تتوافر فيهم الشروط الآتية:

أ- إجادة اللغة التي يترجمون منها أو ينقلون عنها.

ب- إجادة اللغة العربية.

ج- أن يكونوا متخصصين في العلم الذي يترجمون عنه.

د- أن يكونوا ممارسين عمليا لعلوم اختصاصهم.

ه - أن يكونوا على دراية تامة بمفهوم المصطلح العلمي وأساليب وضعه في تخصصاتهم والتخصصات القريبة منها.

ويشارك في وضع المصطلح العلمي كذلك اللغويون المختصون والمترجمون الخبراء، والمعلوماتيون والمستفيدون من المصطلح العربي وتطبيقه".

واستجابة لرغبة الندوة هذه، كلف مكتب تنسيق التعريب ثلاثة اختصاصيين جمعوا بين الممارسة العلمية والمعانات المصطلحية والمعرفة العميقة بآليات الحاسوب وإمكاناته، لوضع مشروع علمي في هذا الموضوع، سنمكن المؤسسات المهتمة منه، لدرسه والنظر فيه ومناقشته، أيام مؤتمر التعريب السابع الذي سينعقد في الخرطوم في الأسبوع الأخير من شهر يناير 1994. ويرجو مكتب تنسيق التعريب أن يتخذ من هذا المشروع بعد مناقشته وإتمامه بعناية ذوي الخبرة والعاملين في حقول المصطلح، قاعدة محددة المعايير، تمكنه من وضع المصطلح الجديد فورا، إما بالرجوع إلى التراث العربي الغني أو بالوضع الملائم أو التعريب السليم.

ومع كل هذه الجهود فإننا نعتقد أن قضية الاتفاق على المصطلح أو استعماله أو تبنيه لا تتحكم فيها الشروط العلمية الموضوعية، بقدر ما تؤثر فيها عوامل عاطفية يميل بعضها نحوالأنانية والبعض الآخر إلى التحزب إلى كل ما هو قطري، وقد يكون عدم

الاطلاع على الجهود المخلصة التي لم يكن قصدها إلا خدمة اللغة العربية والناطقين بها، عاملا فعالا فيما آل إليه أمر القضية، وتغنينا هذه الإشارة عن الخوض في أسباب هذا التناقض الصارخ المتمثل في كثرة المصطلح الموحد وغير الموحد، والشكوى الدائمة من الحاجة إلى المصطلح العلمي لاستعماله في التدريس والتأليف والتداول. ولعل المخرج الأسلم من هذه القضية، قضية توحيد المصطلح وترويجه ومواكبته، تكون في توحيد المؤلفات العلمية التعليمية العربية، وتوحيد برامج التعليم العلمي والتقني الجامعي في الوطن العربي، انطلاقا من رأي مجمع عليه، ومن تصور واع وحكيم، يسخر الثروة العربية لبناء العقل العربي الذي يتوفر له العديد من أسباب التوحد ووحدة الهدف.

إن النظر في توصيات ندوة عمان مناسبة غالية تدعو إلى العود الى سؤال طالما كان المكتب لحمته وسداه، ذاك هو: هل مكتب تنسيق التعريب نسخة مكررة لمجامع اللغة العربية، أم له كيانه الخاص الذي يجعل من قسماته كائنا ينفرد بعمله الموكول إليه ؟

إن الجواب واضح وبسيط، ذلك أن مكتب تنسيق التعريب، بعد أن كان وطنيا مغربيا، أصبح مؤسسة قومية، في إطار جامعة الدول العربية ثم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مهمتها أن تعمل على تطوير اللغة العربية تأليفا واستعمالا، وأن تضع الخطط المدروسة لتعريب العلوم في اللغة والمصطلح، وقد كانت المجامع اللغوية العربية عنصرا مهما منذ البدء، سواء في وضع تصور عمل المكتب وخططه، أو في اعتبارها، أي المجامع، مصدرا أساسيا، مصطلحا وتقعيدا، فيما ينسقه ويعده من مصطلحات. وقد كان في تصور المهمة الملقاة على عاتق المكتب العديد من الفوارق التي تجعل عمل المؤسستين يختلف اختلافا تخطيطيا لا علميا. من ذلك أن مكتب تنسيق التعريب يهتم بجمع حصيلة المجامع كلها، فتتساوى عنده من ناحية المرجعية والإفادة، ويدرج هذه الحصيلة ضمن ما يقترحه من مشروعات ، في حين تنشر المجامع مصطلحاتها في دورياتها القيمة الخاصة بها. والمجامع تضع المصطلحات حسب برامجها الخاصة بها في علم معين وبعدد محدود من المصطلحات قد لا يحيط بالعلم كله ، في حين أن على المكتب عندما يعد مشروعا من المشروعات ،أن يهيء الأسباب العلمية لاعتماد مصطلحات المجامع ولإيجاد المصطلح الذي لم تضعه بعد ما دامات معاجمه، تتضمن أساسيات العلم المعني كله من ألفه إلى يائه.وبالتالي فإن وجود المؤسستين وجود تكاملي ولا يمكن أن يكون بحال من الأحوال، تعارضيا أو مزدوجا.

وللأمانة العلمية،لايسعنا أن ننهي هذا العرض، دون أن نسجل بفخر واعتزاز أن واحدا من النخبة العالمة التي أنجبتها هذه الأمة، قد ستطاع، بجده وبحثه ومثابرته ، بل وبصوفيته أن يضع اللبنة الأولى لصرح هذه المؤسسة الشامخة التي تعرضنا لبعض جهودها في قضايا لغة الضاد ، إنه عضو هذه الأكاديمية الموقرة

العلامة الأستاذ عبدالعزيز بنعبد الله الذي تحمل سابقا مسؤولية مكتب تنسيق التعريب، أكثر من عقدين من الزمان. أمد الله في عمره، ليظل عطاؤه ممدودا خدمة للعروبة والإسلام.

وفي المحافل العلمية الراقية مثل هذه يكون الاعتراف بجميل من أسس معلمة علمية، واجبا علميا وأخلاقيا، وخصوصا إذا كان ذلك المؤسس علم أمة كان لها رمزا للتحرير والدعوة إلى التقدم والرقي.

فجزى الله محمد الخامس خير الجزاء بالجنة، وأسدل عليه شآبيب رحمته .

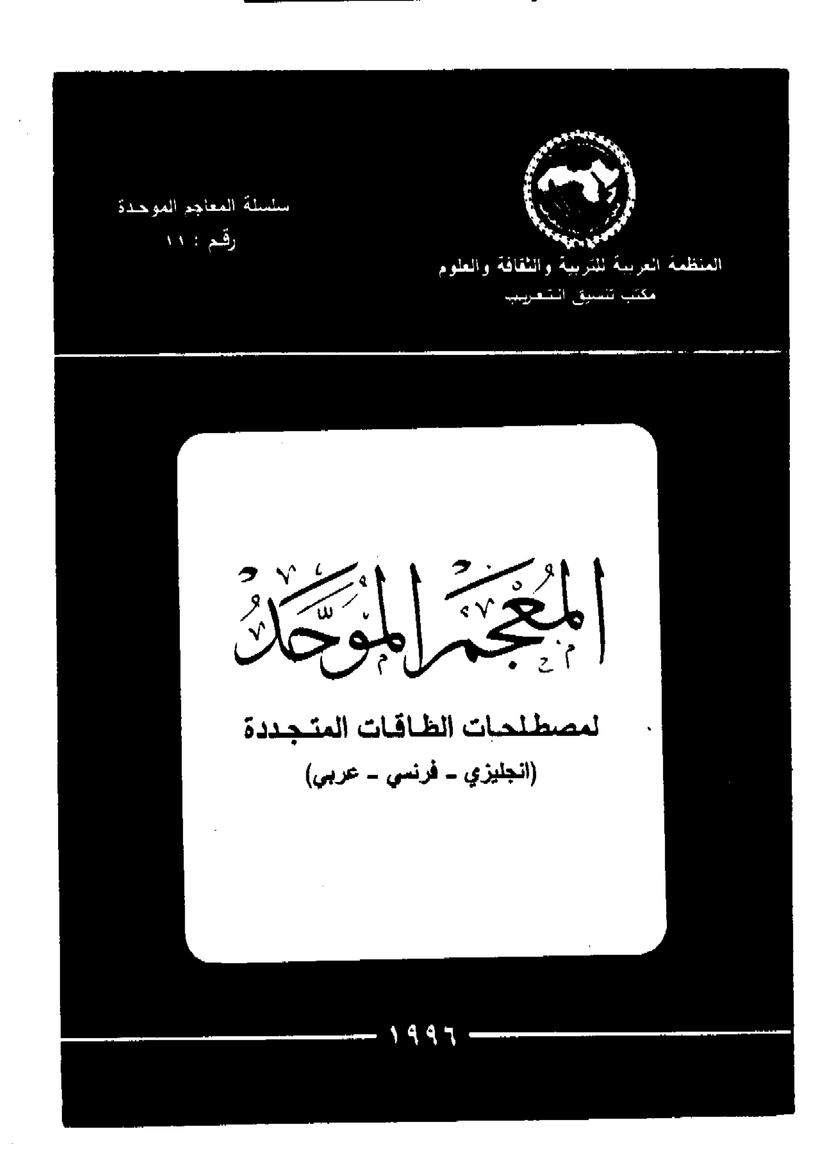
وأمد الله في عمر وارث سره، جلالة الملك الحسن الثاني نصره الله وأيده،لما له من أياد بيضاء على مؤسسة قومية هي مكتب تنسيق التعريب في مملكته السعيدة .

وفي الختام لا يسعنى بهذه المناسبة، إلا أن أجدد الشكر والعرفان على العناية الخاصة

التي ترعى بها المنظمةالعربيةللتربيةوالثقافة والعلوم،مكتبها هذا، فقد عملت كل ما في وسعها ليعمل ويشعر العاملون فيه بالاطمئنان والارتياح حتى ينجزوا ما أنيط بهم على أحسن وجه.

وما توفيقي إلا بالله وسلام منه ورحمته.

من إصدارات المكتب



(II)- بحوث لغوية

* نبر الكلمة وقواعدها في اللغة العربية

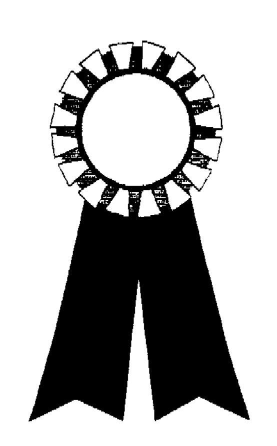
الدكتور / عبد الحميد زاهيد

* تطور الأبنية الصرفية ودورها في إغناء اللغة العربية

الأستاذ / محمد أوكمضان

* الأسس النظرية والمنهجية لأطلس لسان المجتمع العربي

الأستاذ / ابراهيم الخطابي



نبر الكلمة وقواعدها في اللغة العربية

د/ عبد الحميد زاهيد(*)

خلاصة البحث

يعترض هذا البحث على القواعد النبرية الفونولوجية، ويقترح قواعد لنبر الكلمة في اللغة العربية، انطلاقا من دراسة صوتية سنعرض لها في مقالات لاحقة.هذه القواعد مبنية على اختبار إدراكي وتحليل أكستيكي، انطلاقا من متن ممثل لجميع البنيات المقطعية والكلمات الثنائية والثلاثية والرباعية و الخماسية المقاطع. المد الحركي عامل أساسي في إدراك النبر، وعند غيابه، فالثقل المقطعي هو الذي يحدد النبرفي الكلمة.

مقدمة:

تناقش هذه الدراسة، القواعد النبرية للغة العربية نقصد اللغة المعاصرة التي نجدها في الجرائد، والمجلات، والتلفزة، والمذياع، ويتحدث بها المثقفون، ويلقون بها محاضراتهم -التي اقترحت من طرف (Mc Carthy1979) وغيره. وتقترح قواعد جديدة، لأن القواعد السالفة لا تستند إلى أدلة مختبرية تعضدها، فهي (قواعد نبرية فونولوجية). أما القواعد المقترحة في هذه الدراسة، فهي حصيلة دراسة مختبرية، لذا فهي (قواعد نبرية صوتية). لأنه لا يصح تبني هذه القواعد الفونولوجية كانطلاقة لدراسة النبر على المستوى الصوتي، لأن الصوتيات تستند في نتائجها إلى المختبر. وهذه النتائج تكون"علمية"، بمعنى يمكن إبطال أو تأكيد صحتها وذلك بالتجريب .

عادة في دراستنا للنبر فإننا ننطلق من الفرضيات الآتية :

- (النبر- المقطع):فكل مقطع يحمل درجة واحدة من النبر.
- (النبر- الكلمة): فكل كلمة تحمل نبرا واحدا.

قد يبدو تناقض بين الفرضيتين، ولإزالة هذا اللبس نعقب بما يلي:

- كل كلمة تحتوي على مقطع منبور يسمى بالنبر الرئيسي.وقد يكون هناك مقطع ثان يحمل نبرا ثانويا .
- كل كلمة أحادية المقطع، تكون منبورة على مقطعها الوحيد. (راجع Herbert 1981).

ماهية النبر :

عرف(Fonagy 1980-P.125) النبر بأنه" كيان

(*) كلية الآداب بجامعة القاضي عياض- مراكش- المغرب

لساني فوق -مقطعي ،ذو وظيفة أساسية،وهي إظهار المقطع .والذي تتكون ماهيته من أكبر جهد زفيري ونطقي .هذا الجهد ينعكس على المستوى الأكستيكي بتغيرات متميزة في السلسلة النغمية للتردد الأساسي، وسلسلة الضغط، وكذلك في الأحزمة الصوتية، وفي تمديد المدة الزمنية للمقطع المنبور".

فالتعريف تناول النبر من مستويات عديدة: على المستوى اللساني، لا نجد كل المقاطع متساوية في النطق، حيث تضغط على مقطع من مقاطع الكلمة بشكل يجعله مميزا عن المقاطع الأخرى .

أما على المستوى الفزيولوجي، فالمقطع المنبور يتطلب جهدا عضليا ونطقيا مقارنة مع المقطع الغير المنبور(راجع Fonagy 1966).وعلى المستوى الأكستيكي، فالمقطع المنبور يكون مميزا من حيث التردد الأساسي، والضغط ، والمدة الزمنية، والأحزمة الصوتية.

البنية المقطعية في اللغة العربية:

قلنا في بداية هذا البحث، أنه لايمكن الحديث عن النبر دون الحديث عن المقطع .بل إن طبيعة المقطع هي التي تحدد مكان النبر في الكلمة. ومن بين القضايا العالقة المتعلقة بالمقطع في اللغة العربية إشكالان:

- كم عدد المقاطع في اللغة العربية؟
- هل المقطع في اللغة العربية يبدأ بصامت أم بصامتين؟

بالنسبة للتساؤل الأول، فإن (العاني 1970) يحدد مقاطع العربية في خمسة، في حين نجدها أربعة عند (كولوكلي 1976) ، أما (ابن حلام 1980) فإنه يوصلها إلى ثمانية.

بالنسبة للتساؤل الثاني، فإن (كولوكلي 1976) يرى أنه لا يمكن الابتداء في اللغة العربية بصامتين، بل إن هذا الرأي نجده مشتركا بين المهتمين بهذا المجال.

لكن إذا تأملنا جيدا الكلمات التي تبدأ بهمزة الوصل، فإن نطقها يختلف حسب السياق، فهمزة الوصل تنطق في بداية الكلام وإن كانت مسبوقة بكلمة أخرى، فإن المقطع(i ?)المكون من همزة الوصل والكسرة يحذف .مثال(istaqbala?) تصبح Staqbala. قد يقال:إن الصامت الأخير من كلمة(staqbala) يصبح ذيلا (coda) للمقطع الذي يسبقه، وبالتالي لا يمكن الابتداء بصامتين. والرد على ذلك، أنه في دراسة نبر الكلمة، فإننا ننطلق من الكلمة كوحدة نبرية (Unité accentuelle) وعندما نود القيام بتحليل مختبري لنبر الكلمة، فإنها تسجل (Enregistrement sonore) في جملة نموذجية (Phrase cadre) ذات تنغيم محايد لغايات صوتية أخرى. وعند القيام بالاختبار الإدراكي تعطى هذه الكلمات للمستمعين بالطريقة التي سجلت بها – أي أنها تبدأ بصامتين– لتحديد المقاطع المنبورة. فلو سلمنا بأن الصامت الأول من (Staqbala) يصبح ذيلا للمقطع السابق، لصارت الكلمة (taqbala).وفي اللغة العربية،

لا توجد كلمة بهذه المكونات تفيد ما تفيد كلمة (staqbala).

إذاً، بناء على هذا المعطى الصوتي، وانطلاقا من مقولة الكلمة كوحدة نبرية، نسلم بأن المقطع في اللغة العربية يبدأ بصامتين وبصامت واحد. ومن هذا المنطلق تم تكوين المتن الذي اشتغلنا عليه لدراسة نبر الكلمة.

القواعد الفونولوجية للنبر في اللغة العربية:

(Fleisch 1961) يعتبر أن ظاهرة النبر غير معروفة عند النحاة العرب، وذلك لغياب الوظيفية التمييزية للنبر في اللغة العربية. صحيح أن النحاة العرب لم يخلفوا قواعد نبرية للعربية، ولكنهم كانوا على وعي بالظواهر المصاحبة للنطق من نبر، وتنغيم. وسنوضح هذه الحقيقة في مقالة مقبلة بحول الله نخصصها لهذا الموضوع.

لن نعرض هنا بتفصيل لهذه القواعد، يمكن الرجوع إليها في (العاني1970، **Brame 1971**، **Mc Carthy 1979**، كولوكلي **1981**). ويمكن تلخيص هذه القواعد في الآتي:

1- أنها تعتمد الثقل المقطعي في توزيع النبر في الكلمة.

2- الأسبقية دائما للمقطع الأثقل وذلك ابتداء من نهاية الكلمة، دون عد المقطع المنون.

3- بالنسبة لـ(كولوكلي1981)، فإن المجال النبري (**Zone accentuelle**) لا يتعدى المقاطع الثلاثة الأخيرة عداً من نهاية الكلمة.

خطة البحث:

دراسة النبر دراسة مختبرية(أكستيكية)، إدراكية، نطقية (**acoustique, perceptive, articulatoire**) تستلزم أولا تحديد المقاطع المنبورة.الإشكال المطروح هو كيفية معرفة هذه المقاطع، هل ننطلق من القواعد الفونولوجية لإجراء تحليل صوتي للنبر؟ يبدو لي أن هذا الاختيار لا يتماشى والأهداف المتوخاة من هذا البحث، والتي تتلخص في الانطلاق مما هو تجريبي مختبري لمعرفة الخصائص الصوتية للمقطع المنبور، وللوصول إلى قواعد نبرية عامة للغة العربية. ولهذه الغاية تم الاعتماد على الاختبار الإدراكي في تحديد هذه المقاطع، لأنه كما يقول (**Malmberg1961**) التحليل المختبري يأتي لاستكمال العمل الذي تقوم به الأذن، لأن الأذن تدرك أمورا تعجز عن وصف ماهيتها.

الاختبار الإدراكي:

أول خطوة في دراسة النبر تكمن في الإختبار الإدراكي، إذ بواسطته يمكن تحديد المقاطع المنبورة. ولهذا استدعينا إلى مختبر الصوتيات بجامعة باريز3، سبعة عشر طالبا يتقنون اللغة العربية، وأعطي كل واحد منهم المتن(**Corpus**) مكتوبا بالكتابة الصوتية، وطلب منهم الاستماع جيداً إلى كلمات المتن، ووضع علامة(×) على المقطع الذي يدرك منبوراً.وفي حالة إدراك مقطع آخر أقل نبراً، فالعلامة المخصصة له هي(ˋ) فالنبر بالنسبة إلى المستمع عبارة عن إرتفاع(**Proéminence**) يدركه في المقطع المنبور،

فيكون مميزاً عن باقي المقاطع الأخرى. هذا الإرتفاع حصيلة تغيرات على المستوى الأكستيكي والنطقي (Rigault1961).

المـــتـــن:

يتكون المتن من 247 كلمة تتراوح بين مقطعين، ثلاثة، أربعة، وخمسة مقاطع. وعند إنجاز هذا المـــتن راعينا الاعتبارين التاليين :

1- أن يكون المتن ممثلا لكل البنيات المقطعيـــة الموجودة في اللغة العربية:

CV-CVV-CVC-CVVC-CCV-CCVV-CCVC.

وذلك لمعرفة التأثير الذي يلعبه المقطع في انتقال النبر في الكلمة من مقطع إلى آخر.

2- أن يكون المتن ممثلا لكل الصوائت الموجودة في اللغة العربية، وذلك لمعرفة تأثير النبر علـــى كـــل صنف منها. وسنوضح ذلك بحـــول الله في مقالـــة نخصصها لهذا الغرض.

النتائج

النتائج المحصل عليها من الإختبار الإدراكي هي:

1- درجات النبر: يقصد بذلـــك، أن الكلمـــة الواحدة تحمل درجتين من النبر.

النبر الرئيسي ويرمز له ب (') والنبر الثـــانوي ويرمز له ب (ˋ). هذه الملاحظة سجلت خصوصا في الكلمات التي تحتوي على صائتين طويلين ، مثـــل yuqàatilüna.

2- التنوين: هو علامة من علامات الإسميـــة، ويشكل مقطعا في أواخـــر الأسمـــاء (un). اعتـــبر في 95,90% كمقطع غير منبور.الجدول رقم 1 يوضح ذلك.

Mots	I S	2 S	3 S	4 S	5 S
maaʔun	79 %	21%			
daarun	75%	25 %			
daaʔun	79 %	21 %			
ʕaaun	92 %	8 %			
ʕklun	79 %	21 %			
ʒadalun	50 %	29 %	21 %		
ʕasalun	55 %	33 %	12 %		
Zabadun	63 %	25 %	12 %		
qtidaarun	20 %	80 %	0 %		
ntidaabun	21 %	79 %	0 %		
stixraajun	29 %	71%	0 %		

Welaayatun	0 %	88 %	8 %	4 %	
sanaabilun	0 %	88 %	8 %	4 %	
maʕaabidun	0 %	92 %	4 %	4 %	
manaazilun	0 %	92 %	4 %	4 %	
ʒawalaanun	12%	0 %	88 %	0 %	
muqaatalatun	0 %	84 %	4 %	4 %	8 %
musaamaratun	0 %	88 %	0 %	4 %	8 %
muhaadaraatun	0 %	45 %	4 %	51 %	0 %
musaajalaatun	0 %	33 %	12 %	55 %	0 %
mujaamalatun	0 %	92 %	0 %	0 %	8 %

3- المضعف: هذا النوع من الكلمات يشـــكل صنفا مستقلا بذاته، فالنبر يكون دائما على الحركة التي تلي الحرف المضعف، وذلك بمعـــدل % 67،27 من النتائج.

والجدول رقم 2 يوضح ذلك.

Mots	1 S	2 S	3 S	4S	5 S
dabba	29 %	71 %			
daqqa	25 %	75%			
sakka	25 %	75 %			
ʕadda	25 %	75 %			
sadda	25 %	75 %			
ʕwarra	41 %	59 %			
ʕwajja	37 %	63 %			
ʕtadda	37 %	63 %			
ʕtadda	41 %	59 %			
rtadda	41 %	59 %			
ttadaanii	55%	45%	5%		
ttasaamii	50 %	41 %	9 %		
ttabahii	50 %	41 %	9 %		
ttaʕaalii	50 %	45 %	5 %		
ttawaanii	55 %	40 %	5 %		

taʕaððaba	0 %	17 %	70 %	13 %	
tamallaqa	0 %	13 %	75 %	12 %	
yamuduuna	4 %	0 %	96 %	0 %	
yarudduna	0 %	4 %	96 %	0 %	
yasudduuna	0 %	5 %	95 %	0 %	
yaṭsuna	0 %	0 %	100 %	0 %	
munajjimun	0 %	21 %	79 %	0 %	
muʕbbirun	0 %	25 %	75 %	0 %	
mudammirun	0 %	20 %	80 %	0 %	
mukabbirun	0 %	25 %	75 %	0 %	
murattibirun	0 %	20 %	80 %	0 %	
munajjmuuuna	0 %	0 %	70 %	30 %	0 %
muʔkkiduuna	0 %	4 %	70 %	26 %	0 %

4- المد الحركي : يعد المد الحركي في 78،35% من النتائج عاملا أساسيا في إدراك النبر في اللغة العربية، فالحركة الطويلة تدرك منبورة بالأسبقية مقارنة بالحركة القصيرة.

5- القواعد النبرية للغة العربية: إذا انطلقنا من الإختبار الإدراكي الذي أجريناه، واعتبرنا الكلمة كوحدة نبرية، وأن المقطع في اللغة العربية قد يبدأ بصامتين، فإننا نلاحظ أن هناك عاملين يحكمان النبر في اللغة العربية:

1- المد الحركي.

2- الثقل المقطعي.

فالأسبقية دائماً للمد الحركي، وفي غياب هذا العامل، فإننا نحكم الثقل المقطعي. هذا الأخير لا يلعب أي دور في تحديد النبر عند حضور المد الحركي. ونخلص هذا الطرح في القاعدة الآتية:

الحركة الطويلة في مقطع فوق ثقيل أو ثقيل تعد منبورة بالأسبقية على حركة قصيرة في مقطع فوق ثقيل أو ثقيل ، مع التأكيد على أن المقطع المنون لا يعد منبورا إلا في الكلمات المضعفة.

وفيما يلي نعرض لهذه القواعد مع ملاحظة وهي أن العامل الأول ينفي مفعول العامل الثاني، وأن العامل الثاني يحكم فقط عند غياب العامل الأول.

القاعدة الأولى: الكلمات التي تحتوي على حركات طوال: يكون النبر فيها على آخر حركة طويلة عداً من آخر الكلمة.

أ- على المقطع الأخير فوق الثقيل، (في حالة الوقف) مثل: saahiraát

على المقطع الأخير الثقيل، مثل: tanaaqa ʕáa

ب- على المقطع ما قبل الأخير الثقيل، مثل staxrajuúhu

ج-على المقطع ما قبل الأخير الثقيل، مثل

maʕaabidun

القاعدة الثانية: الكلمات التي تحتوي على حركات قصار، الثقل المقطعي هو الذي يحدد مكان النبر.

أ- على المقطع الثقيل القريب من نهاية الكلمة، مثل mustaʕbád- tazáhzaha.

ب- على المقطع الأول، إن كانت الكلمة مكونة من مقاطع قصيرة، مثل kátaba

القاعدة الثالثة: خاصة بالكلمات المضعفة

1.- النبر يكون دائما على الحركة التي تلي الحرف المضعف، مثل:dabbá-ttádaanii .

نلاحظ انطلاقا من هذه القواعد أنها تعتمد أساسا المد الحركي، وعند غيابه فالثقل المقطعي هو الذي يحكم النبر. هذا بالإضافة إلى أن المجال النبري يتعدى المقاطع الثلاثة الأخيرة، عكس ما نجده عند كولوكلي (1981) ليشمل الكلمة كلها. والأمثلة السالفة الذكر تشهد بذلك.

هذه هي المرحلة الأولى من هذه الدراسة. وسوف تليها دراسات أخرى بحول الله، نوضح من خلالها أن المقاطع التي أدركت منبورة، تتمتع بخصائص صوتية تميزها عن المقاطع الغير المنبورة.

المراجـــع

Al-ani,S.:Arabic phonology,an acoustical investigation. Mouton. The Hague.1970.

Abdo, D.: On stress and arabic phonology.A generative approach. Beyrouth Khayats. 1969.

Benhallam, A: Syllable structure and rule thype in arabic .Ph.D. University Microfilms International.1980.

Benguerel,A.P.: Corrélats physiologique de l'accent en Français. phonética. N 27.PP.21-35, 1973.

Bohas,G.&Kouloughli,D.E:Processus accentuels en arabe; Analyse théorique.N1.PP.1-59- 1981.

Brame,M.: Stress in arabic generative phonolgy. Foundation of language. N7.1971.

David,J.: Accent de groupe et accent de mot en Allemand. Acta Linguistica. Hafniensa II. N1.PP.1-30 ,1967.

Delattre, P.: Accent de mot et accent de groupe.the The French Review . N13 .PP. 141-146 , 1966.

Fonagy, I.: Electrophysiological and acoustic of stress and perception. jour of Speech and Hear Research.N9.PP.3-15 , 1967.

Fonagy ,I.: L'accent français:accent probalitaire. Studia Phonetica , N15.PP.123-133, 1980.

Giot, J.: Etude comparative des syllabes accentuées et prétoniques du français sur plan articulatoire et accoustique. Trav de Inst de Phon de Strasbourg N9 .PP.89-169 1977.

Herbert,P.: Les mots anglais à accent mobile. Motivation pour une théorie de l'accent. Studia Phonética.PP.3-8 1981.

Jensen, M.K.: Rôle du controle auditif dans la production des accents dits de mots dans les langues scnadinaves. World 16.PP.28-33 1960
.

Liberman,P.: Some acoustic correlates of world stress in American English. jour of The Acous soc of America.N33.1960.

Malmberg, B.Analyse instrumentale et structural des faits d'accent. Actes du 4ème cong des Sciences Phon. Helsinki.PP.456-475, 1961.

Malmberg,B.: Analyse des faits prosodiques, problème et méthodes. Cahier de ling Théorique et Appliquée.N3.PP.99-107,1966.

McCarthy,J.:Formal problems in semitic phonology and morphology.Upublished PHD.MIT. 1979.

Rajouani,A. Chiadmi,D.Najim,M.& Ouadou,M.: L'accent lexical en arabe. PACS .PP.43-72 1988.

Rigault,A.:Rôle de la fréquence, de l'intensité et de la durée vocalique dans la perception de l'accent en français. Actes du 4ème Cong des Sciences Phon. Helsinki.PP.735-749 1961.

Rigault, A.& Arkwright, T.: les paramètres acoustiques de l'accent en tchèque. Proc of the Inter cong of Phon Science. Mouton.PP.1004-1011, 1972.

Rossi,M.: sur la hiérarchie des paramètres de l'accent. Proc of the 6 th Inter Cong of Phon Sciences. prague.PP.779-786 , 1967.

Rossi,M.: L'accent de mots et ses limites. Actes du Xème cong Inter des liguistes. Bucarest.PP. 175-180 , 1969.

Rossi,M.: Au sujet des paramètres de l'accent. proc of the 6 th Inter cong of Phon Sciences. Prague.PP 779-786 , 1970.

Rossi,M.: Le cadre accentuel et le mot en Italien et en Français. Studia Phonética.PP.9-22 1981.

Zahid, A.: L'accent en arabe moderne standard. Analyse acoustique, perceptive, articulatoire. Thèse de Doctorat. Université de Paris VII.(1991).

تطور الأبنية الصرفية ودورها في إغناء اللغة العربية

"اعلم أن أكثر اللغة مع تأمله مجاز لا حقيقة".[1]

"والمجاز متى كثر استعماله كان حقيقة عرفا".[2]

الأستاذ / محمد أوكمضان (*)

سنحاول في هذا البحث أن ندرس طائفة من أبنية الأفعال المزيدة وبعض الصيغ الاسمية في اللغة العربية من حيث تطور دلالاتها وتوسعها، وما لهذا التدرج في الدلالة من أثر عظيم في إثراء الرصيد المعجمي للغتنا.

ويحسن بنا ابتداءً أن نشير بإيجاز إلى أن التوليد المعجمي (أي تولد ألفاظ اللغة بعضها عن بعض) لايقوم على الارتجال والخلق من العدم (إلا في حالات شاذة ونادرة) بل يتم وفق ثلاثة أنظمة توليدية أساسية ومتكاملة :

– **النظام الصرفي** : وهو يسمح بتوليد ألفاظ جديدة باستعمال الأبنية والصيغ الصرفية الموجودة في اللغة العربية، إما بدلالاتها الأولية الوضعية ، أوبتوسيع تلك الدلالات عن طريق المجازوغيره من وسائل التحويل الدلالي (**transfert sémantique**)، وينتج عن هذا التوليد تغير في معنى المادة الأصلية ومبناها ؛ ويندرج ضمن هذا النظام ما يسميه اللغويون العرب الاشتقاق الصغير ويمكن أن نلحق به النحت أيضا.

– **النظام التركيبي**: وهو الذي يمكن من توليد الوحدات المعجمية بنظمها ضمن مركبات إضافية (نحو: محكمة النقض) أو نعتية (مثل : القمر الاصطناعي) أو غير ذلك من المركبات. والآلية التركيبية تقتصر على تو ليد المركبات الاسمية.

– **نظام التوليد الدلالي** : وهو يقوم على تحوير معنى كلمة مأخوذة من متن اللغة العربية وإكسابها دلالة جديدة غير دلالتها الأصلية دون مساس بنيتها الصرفية وذلك عن طريق المجاز بأنواعه (الاستعارة، المجاز المرسل، المجاز الحكمي أو المعاوضة) وغيره من أدوات التوسيع الدلالي شبه المجازية كتعميم الخاص وتخصيص العام و ما شابه ذلك. وهذا النظام هو في اعتقادنا أخصب الآليات التوليدية على الإطلاق، لكونه لا يتقيد بقيود الأوزان والصيغ الصرفية، وهي قوالب مهما كثرت فهي محدودة من حيث الكم، ومحدودة أيضا من حيث قدرتها التوليدية، لاسيما في عصرنا هذا الذي تنامت فيه الحاجات التعبيرية وتعقدت المفاهيم والمسميات المستحدثة نتيجة التطور

---

* مدرسة الملك فهد العليا للترجمة (طنجة)

الهائل في مجال العلوم والتكنولوجيا.

و سنقتصر هنا على درس بعض آليات النظام الصرفي من حيث فعاليتها و مردوديتها المعجمية. ولما كان هذا الضرب من التوليد المعجمي المعتمد على استغلال الطاقات التصريفية أو الصرفية الكامنة في اللغة العربية يدرس غالبا ضمن ما يسمى بالاشتقاق فلا بد من تحديد هذا المفهوم الذي تباينت في شأنه آراء اللغويين العرب وا كتنفه -من ثم- كثير من الغموض.

1 – مفهوم الاشتقاق عند اللغويين العرب

ليس من شأننا هنا أن نتتبع أقوال اللغويين العرب المتضاربة في أمر الاشتقاق، فهناك كثير من الكتب الحديثة قتلت هذا المو ضوع بحثا، وسنذكر بعضا منها ضمن مراجع هذه الدراسة. وإنما سنكتفي بتوضيح بعض جوانب ظاهرة الاشتقاق التي يكتنفها قدرغير قليل من الغموض والاضطراب، محاولين قدرالمستطاع تقديم تعريف دقيق للاشتقاق يميزه عن غيره من طرق تنمية الرصيد اللغوي ويضعه في موضعه الصحيح ضمن مقومات الجهاز التوليدي المعجمي.

تعريف الاشتقاق

جمع السيوطي في موسوعته اللغوية "المزهر في علوم اللغة وأنواعها" آراء طائفة من اللغويين العرب القدامى حول الاشتقاق وأنواعه، وأورد تعريفات كثيرة منها أن "الاشتقاق أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية، وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة " (ص.346 ج.1).

وأكثر التعريفات التي أوردها السيوطي نجد لها صدى عند الباحثين العرب المحدثين الذين لم يزد أغلبهم عن صوغ ماقاله القدماء بأسلوب حديث[3]. ومع ذلك فهناك من المحدثين من فهم آلية الاشتقاق فهما جيدا وعرفها تعريفا أدق نسبيا من تعريفات القدماء، ومن هؤلاء صبحي الصالح وعبد الصبور شاهين.

فالاشتقاق عند صبحي الصالح هو "توليد بعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادتها ويوحي بمعناها المشترك الأصيل مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد"[4]. و مما يحمد لهذا الباحث أنه بدد كثيرا من أوهام القدماء التي لفوا بها الاشتقاق، وحاول الرد على المغالين المنكرين للاشتقاق جملة زاعمين أن "الكلم كله أصل"، كما رد على الذين قالوا على النقيض من ذلك بأن "كل الكلم مشتق"(ص. 175). ثم هو ينتصر للرأى القائل بأن أصل المشتقات هي الأسماء لا الأفعال، ولاسيما أسماء الأعيان، و دليله في ذلك أن الحسي أسبق في الوجود من المعنوي المجرد"(ص.180). وقد يكون المبدأ الذي بنى عليه رأيه صحيحا في جملته، ولكن لا يلزم عنه ضرورة كون أصل المشتقات كلها من الأسماء. فإن دراسة تطور مفردات اللغة من حيث مبناها ومعناها يدلنا على أن بعض المصادر مثلا (وهي من أسماء المعاني لا من أسماء الأعيان) تتحول

بالمجاز من الدلالة على الحدث إلى الدلالة على "موضوعه" أي من المجرد إلى الحسي (مثال ذلك : بيع : مصدر (باع) ثم دل على الشيء المبيع أي السلعة). و هناك في المقابل مشتقات أخرى يظهر أن المادة الاسمية أسبق فيها من المادة الدالة على الحدثية (مصدر، فعل ...). والواقع أن هذه الإشكالية القديمة المختلقة إنما تنم عن نظرة القدماء الأحادية إلى كثير من ظواهر اللغة (مثل: هل اللغة توفيقية أو توقيفية) وليس لها مسوغ من منظور اللسانيات الحديثة.

أما عبد الصبور شاهين فيعرف الاشتقاق بأنه "صوغ كلمة فرعية من كلمة أصلية على أساس قياس فرعي، كاشتقاق الصفات وأسماء الزمان والمكان ونحوها...**وبناء على هذا التعريف يصبح المصدر والفعل الماضي-كلاهما صورا اشتقاقية لا أصلا اشتقاقيا كما ذهب القدماء**"[5].

والرأي الراجح هو أن الاشتقاق في اللغة العربية و في غيرها من اللغات السامية يعتمد في الغالب على صوغ المفردات انطلاقا من جذور تتألف من ثلاثة صوامت (مثال: ض-ر-ب)[6]. وهذا الجذر أوالأصل الثلاثي يفيد معنى عاما مشتركا بين عدد المفردات التي تتفرع عنه. وتلحق بالأصل زوائد لتخصيص معناه العام و لتمييز الدلالات المتفرعة بعضها عن بعض، بإضافة الصوائت القصيرة (الحركات)[7] أو الطويلة (حروف المد) (مثال: ض - ر - ب = ضرب = ضارب) أو بتضعف أحد الصوامت الأصلية (كما في فعّل) او بغير ذلك من التغييرات. وهكذا تتشكل مفردات اللغة العربية وتتنامى متفرعة من أصول ثلاثية الصوامت تصاغ وفق صيغ صرفية مطردة الدلالة في الغالب. ويظهر أن الأفعال وما تصرف منها (المصادر، أسماء الزمان والمكان، اسم الفاعل واسم المفعول، الصفة المشبهه) هي التي تنتظم في نسق صرفي مطرد يتسم بكثير من القياسية. أما الأسماء ، ولاسيما أسماء الأعيان، فتندرج ضمن ما يسميه أندري رومان النظام "الصرفي المعجمي" (morphologico-lexical)[8]. إذن فمن العبث محاولة حصر الأبنية الصرفية للأسماء ومحاولة ردها إلى أصول ثنائية أو ثلاثية كما نفعل بأسماء المعاني وبالأفعال. ثم ينبغي أن نأخذ في الحسبان عند دراسة الظواهر المعجمية والظواهر اللسانية عامة خضوعها إلى سنة التحول والارتقاء، مع ما يستتبعه ذلك من الانحراف عن "مقاييس" اللغة الأصلية والشذوذ عن القواعد العامة سواء أكانت صرفية أم نحوية.

والصيغ أو الأبنية الصرفية تختلف من حيث خصوبتها وطاقاتها التوليدية و تدرج دلالاتها من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام أو من الحقيقة إلى المجاز. و سنقتصر هنا على دراسة طائفة من هذه الصيغ نعتبرها أكثر فعالية من حيث التوليد المعجمي، وأدل على تطور الأبنية الصرفية في اللغة العربية. والصيغ التي اخترنا دراستها هي: صيغة "فاعل" ومصدرها "مفاعلة" و صيغة "فُعالة".

2. دراسة بعض الصيغ الصرفيـــة في اللغـــة العربية

1.2 صيغة "فَاعَل":

تميز هذه الصيغة باستطالة الحـــرف الصـــائت الذي يتوسط بين فاء الفعل وعينه (أي بين الصامت الأول والثاني في المادة الأصلية الثلاثية الجذور). وهذا الزائد الصرفي (الصائت: ا) يُكسب المادة الأصلية التي يدخل عليها معاني متعددة. فهو يفيد، حسب أندري رومان، "التعدية القاصرة" أي أن "الفـــاعل" يجـــد مُقاومة من الذي يريد أن يوقع عليه "الفعل". فيكون هدف الفعل (موضوعه) هو نفسه شريكا في تحقيـــق "الحدث" أو على الأقل عائقا له ومقاومـــا لوقوعـــه عليه[9]. فهذه الصيغة تفيد إذن مشاركة "المفعول" في الحدث ومدافعته "للفاعل" الذي يحاول أن يوقع عليه الفعل. فيمكن إذن أن نوجز الدلالة الأولية لصيغـــــة "فاعل" في "المدافعة" و"المغالبة"[10]. وفيما يلي بعض الأمثلة وردت فيها صيغة "فاعل" بمعناها الأول وهو ما أسميناه "المدافعة" :

– "**سابق** رسول الله عائشة فسبقته، ثـــم **ســـابقها** فسبقها".

– "...وأخرجوا من ديـــارهم وأوذوا في ســـبيل الله **وقاتلوا** وقتلوا"(من سورة آل عمران، الآية 195).

ف"قاتل" في الآية المذكورة تفيد " محاولة قتـــل العدو التي تصيب هدفها أو تخطئه".

على أن "فاعل" التي تفيد المشاركة أو "المدافعة" كما في المثال السابق،قد تدل على معان أخرى مثل:

–"خاشن فلانا":عامله بالخشـــونة، وضـــده "لاينه".

وتفيد التكثير مثل "ضاعف" بمعنى "ضعـــف"؛ كما تـــأتي بمعنى "أفعل" : "عافاك الله" بمعنى أعفاك و"باعدته بمعنى "أبعدته".

وقد يكون "فاعل" بمعنى "فعل" المجرد مثل : " سافر"، و"هاجر".

وليس من اليسير رد كل معـــاني "فـــاعل" إلى المعنى الذي يرجح أنـــه المعنـــى الأصلـــي وهـــو "المشاركة" و المدافعة". و يجوز أن نعتبر الأفعال التي تأتي على وزن "فاعل" دون أن تمت بصلة دلالية إلى المعنى الأصلي لهذه الصيغة مجرد مـــواد معجميـــة لا تنتظم في الجدول الصـــرفي الـــدلالي **paradigme (sémantico-morphologique)** ل"فاعل" التي تفيد "المشاركة" وما يتفرع عنها مجازا. وإذا صـــح هـــذا الافتراض فإن المشابهة بين الصيغتين تكـــون عندئـــذ مجرد مشابهة صورية ومن قبيل ما يسمى بالاشـــتراك اللفظي (**homonymie**). ومهما يكن من أمر، فإن صيغ "فاعل" التي تشذ عن المعنى الأصلي الذي رأيناه قليلة، ومن ثم فليس لها في رأينا قيمة صرفية مطـــردة يمكن أن تساهم في توليد مفردات جديدة تنظـــم في إطار جدول صرفي توليدي متميز.

ولننظر الآن إلى أمثلة أخرى وردت فيها صيغة" فاعل" بمعناها الأصلي أو بمعنى متفرع عـــن المعنـــى الأصلي عن طريق التوسع الدلالي:

– "ماكس" :

مثال من تراثنا الفقهي[11]:

" أتراني ماكستك لآخذ جملك".

"ماكس" ومُجرده "مكس" الذي معناه "انتقص الثمن في البيع واستحطه"[12]. وعلى هذا يكون المعنى الأصلي لفعل "ماكس" : حاول "المشتري أن يجعل "البائع" ينقص من ثمن "المبيع" (مرادفه "ساوم).

ولنلاحظ أن صيغة "فاعل" في "ماكس" تفيد المشاركة "القاصرة" التي ألمعنا إليها سابقا. فمحاولة المشتري (الفاعل) لتحقيق "الحدث"(انتقاص الثمن) تقابلها ممانعة من قبل "البائع". ومع ان الصيغة احتفظت في المثال السابق بقيمتها الصرفية الأساسية وهي "محاولة تحقيق الفعل من جانبين" فإنها اكتسبت في سياق الاستعمال دلالة مجازية تبدو للمتمحص واضحة. فإذا قارنا مثلا بين "سابق زيد عمرا" و"ماكس زيدعمرا" فسنلاحظ أن "هدف" الفعل وموضوعه في المثال الأول هو "عمرو" وفي المثال الثاني هو "الثمن" الذي يحاول المشتري أن ينتقصه (والثمن موضوع الحدث غير مذكور في الكلام بل هو وحدة مرجعية (**entité référentielle**) . فهناك إذن في المثال الثاني تحويل او انزياح دلالي صار بموجبه "الفاعل" الحقيقي (عمر) "مفعولا" على سبيل المجاز التعويضي (**hypallage**)[13] في حين أن موضوع الحدث هو "الثمن".

والشواهد التي يختلف فيها "مفعول" الصيغة المزيدة "فاعل" عن الصيغة المجردة "فَعَل" كثيرة في اللغة العربية لاسيما في المصطلحات الفقهية والاقتصادية، وهذه نماذج منها :

- "نابذ"<> "منابذة" : من "نبذ الشيء بمعنى "طرحه ورماه". وهي تعني في اصطلا ح الفقهاء :"أن يقول الرجل للرجل أنبذ ما معي وتنبذ ما معك ليشتري أحدهما من الآخر..."(المحلى، ج. 7، ص.**219**) ؛

- "لامس"<> "ملامسة" : ومن تعريفاتها الاصطلاحية حسب الشرباصي :" إذا لمست ثوبك أو لمست ثوبي أو إذا لمست المبيع فقد وجب البيع بكذا..."(م.س.ص.**441**) .

و" المفاعلة" في المثالين السابقين لاتفيد "المشاركة" التي تجعل الفاعل "مفعولا" والمفعول "فاعلا" كما هو الحال مثلا في "سابق" و "قاتل" و"زاحم" و "ضارب" و "صارع" و "قاوم" و غيرها مما يفيد "المدافعة". بل "المفعول" في "نابذ" و "لامس" موجود خارجي يُفهم من السياق (الثوب او المبيع مثلا) ولايفهم مباشرة من البناء الصرفي. وهكذا يلاحظ اختلاف القيمة الاصطلاحية للفظ عن الدلالة الأصلية للقالب الصرفي الذي سبك فيه.

ومن المصطلحات الإسلامية التي صيغت على وزن "فاعل" وما تصرف منه : "صالح" <> "مصالحة" ، "عامل" <>"معاملة"، "زارع" <> "مزارعة"، "غارس"<>"مغارسة" ،"خابر"<> "مخابرة""[14].

وهذه بعض الشواهد من كتب التراث وردت

فيها مصطلحات على وزن "فاعل" <> "مفاعلة":

-"كان عمر إذا صالح قوما اشترط عليهم أن يؤدوا من الخراج كذا وكذا..."[15].

"فاعل" = (صالح) في المثال السابق تفيد "المشاركة" بحيث يكون "موضوع" الحدث (قوما في مثالنا) طرفا في عملية "المصالحة" إما بمساهمته في تحقيق الحدث (طرف فاعل) أو بقبوله وعدم مقاومته لإنجاز فعل "الصلح" (=طرف قابل). وبهذا تختلف صيغة "فاعل"<>"مفاعلة" هنا بعض الاختلاف عن معنى المغالبة والمدافعة (الحدث أو التعدية القاصرة). فهاهنا نلاحظ "تواطؤا واتفاقا" بين طرفي الحدث (الفاعل والقابل). فلا غرابة إذا أن تستعمل هذه الصيغة في أغلب المصطلحات التي تفيد "الاتفاق بين طرفين أو أطراف " ومن ذلك : معاهدة، مواضعة **(convention)** موافقة، مصالحة، مهادنة، مبادلة، مؤاجرة.

وهذه أمثلة أخرى مستمدة من نصوص التراث :

-"إن رسول الله (صلعم) **عامل** أهل خيبر بشطر مما يخرج من زرع وتمر" (الخراج، ص،89).

لنلاحظ أولاً أن "مفعول" "عامل"(=فاعل) في المثال السابق يخالف "مفعول" صيغته المجردة "عمل"؛ "فمفعول" "عامل" هو"أهل خيبر" و "موضوع" "عمل" هو "الأرض". (بخلاف "سابق" وغالب" مثلا) . فهناك إذن انزياح دلالي من المفعول الحقيقي وهو الأرض إلى المفعول المجازي وهم "أهل خيبر " (= وهم الفاعل الحقيقي لفعل "عمل الأرض").

ولنلاحظ أيضا أن الفعل الحقيقي (عمل الأرض) هنا من جانب واحد،وإن كان بين الطرفين **مواضعة واتفاق**. ومن المصطلحات الأخرى التي تنتمي الى نفس الحقل الصرفي الدلالي **(champs sémantico-morphologique):**

"زارع"<>"مزارعة" الواردة في المثال الآتي :

- " من أحيا أرضا مواتا فهي له يزرعها **ويزارعها** ويؤاجرها..." (الخراج،ص.**65**).

وقد عرف الشرباصي المزارعة تعريفا يفيد فيما نحن بصدده، حيث قال: "المزارعة "مفاعلة" من ا"الزرع" (أي فعل الزرع) وهي في **الأصل** تقتضي "فعلا" من **الجانبين** ولكن فعل الزرع في "المزارعة" يكون من أحد الجانبين ..."(المصدر السابق ص. **418**).(انظر أيضا تعريف المزارعة في الخراج لأبي يوسف، ص. **90**).

ومن المصطلحات الفقهية التي جاءت على وزن "فاعل"<>مفاعلة" بمعنى "الاتفاق والمبادلة" : "مغارسة"، "مخابرة" "مخاضرة"، و"محاقلة" والمصطلحات الثلاثة الأخيرة تختلف بعض الاختلاف عن سابقاتها وإن اتفقت معها في الدلالة العامة وهي "المبادلة" كما سنرى فيما يلي:

-"المحاقلة" :بيع الزرع في سنبله قبل بدو صلاحه (الشرباصي،ص.**410**)؛ والحقل : الأرض يزرع فيها: يتبين من تعريف هذا المصطلح أن بينه وبين "مزارعة" مثلا فرقا دلاليا واضحا مع اشتراكهما

في الدلالة العامة. أولاً، ليس هناك فعل "حَقَل => حَقْلاً" (كما في "مزارعة"=<> زرع) يكون أحد طرفي المفاعلة فاعلا له. فا"لحقل" كما جاء في المنجد هو "الزرع ما دام أخضر". ثم أطلق على الأرض المزروعة وكأنه من قبيل تسمية الشيء بما يحل فيه على سبيل المجاز المرسل (**métonymie**). فالظاهر إذن أن هاهنا توسعا في الاشتقاق بحيث يكون أصل الصيغة المشتقة "المحاقلة" هواسم "الحقل" (ومنه اشتق أيضا :أحقل الزرع: تشعب ورقه قبل أن تغلظ سوقه؛ وأحقلت الأرض : صارت حقلا ؛ احتقل : اتخذ حقلا (المنجد).

وهكذا اتسع الجهاز التوليدي في اللغة العربية سدا لحاجة المتكلمين إلى مفردات جديدة يعبرون بها عن مقاصدهم، فلم يقتصر على الاشتقاق من الأصول الثلاثية التي تتألف منها الأفعال وأسماء المعاني (المصادر) بل عمد أيضا إلى بعض أسماء الجواهر أو الأعيان فاشتق منها الفعل وما يتصرف منه بعد ردها إلى أصول ثلاثية أو أكثر أحيانا قياسا على الأفعال التي يرد معظمها إلى أصول ثلاثية أورباعية ملحقة بالثلاثي. وهذا جانب من جوانب التطور التي تشد نظر الباحث.

فليس في "محاقلة" إذن فعل "حقل*" من جانبين أوحتى من جانب واحد كما تقتضيه الصيغة الصرفية "مفاعلة". فبموجب قانون التوسع الدلالي المعروف، حذفت هنا الدلالة على "الفعل من جانبين" و هي الدلالة الأصلية، واجتزئ عنها بالسمة الدلالية الفرعية التي أسميناها "المبادلة". وعلى هذا تكون "المحاقلة" عملية تبادل بين طرفين (البائع والمشتري) يأخذ الثاني الزرع (المسمى "حقلا" مادام أخضر) ويقبض الأول ثمن مبيعه.

وشبيه بهذا ما نراه في مصطلح "مخاضرة" وهو يندرج في نفس الحقل الدلالي والاشتقاقي أيضا كما سنرى فيما يلي :

-"خاضر": باع الثمار خضرا قبل ظهور صلاحها.

ومع أن "خاضر"<>"مخاضرة" " متصرف عن صيغة الفعل الثلاثي " خضر" الزرع (= صار أخضر) فإننا نلاحظ أن الفعل الثلاثي لازم وهو يفيد الصيرورة إلى حالة معينة(الاخضرار) أكثر مما يفيد الحدثية (على عكس "زرع=<"مزارعة"). وأهم من هذا أنه ليس هنا مشاركة بين طرفي العملية في تحقيق فعل"الخضر". إنما هنا "مبادلة" بين الطرفين أخذ أحدهما الثمار (التي "خضرت" فهي إذن "الفاعل" الحقيقي لفعل ال"خضر") وقبض الآخر ثمنها. فال"مخاضرة" تشترك إذن مع "المحاقلة" في الصيغة وفي السمة الدلالية التي أسميناها "المبادلة". وهذا مصطلح آخر من نفس الحقل الصرفي الدلالي :

- المخابرة" : "قيل أصلها من خيبر لأن النبي (صلعم) أقرها في أيدي أهلها على النصف من محصولها، فقيل :خابرهم، أي عاملهم في خيبر. ومن معانيها الاصطلاحية أيضا :مؤاجرة الأرض بالثلث أو الربع (الشرباصي، المصدر المذكور، ص.411).

إذا صح تفسير الشرباصي يكـــون مصطلـــح "مخابرة" مشتقاً من اسم مكان (خيبر) بعد استخراج الجذر الثلاثي منه (=خ-ب-ر) ومعاملته وكأنه فعل. وهذا من التحويلات العجيبـــة في اللغـــة العربيـــة. فالمخابرة" تفيد إذن في الأصل مؤاجرة أرض "خيبر" بجزء من محصولها. فليس هنا إذن مشاركة بين جانبين (أو من جانب واحد) في إنجازفعل "خـــبر*" وإنمـــا هناك "مبادلة" بين طرفين : يؤجـــر أحدهمـــا **أرض "خيبر"** ويأخذ أحدهما جزءاً مما يخرج منها مقـــابل **عمله**. فالعملية إذا شبيهة "بالمعاملة" والمزارعة "(من **عمل الأرض وزرعها**") التي سبق تحليلهـــا. وهـــذه العلاقة الدلالية والمرجعيـــة (**référentielle**) بـــين العمليات المذكورة هي التي تفسر الانتقال عن طريق المجاز المرسل من "اسم" المكان (=خيبر) إلى **الفعـــل** (فعل "زرع الأرض") الذي يقع فيـــه. فلمـــا قيـــل "زراع" من "زرع" اي أجر الأرض (=هنا: خيبر) لمن يزرعها مقا بل بعض محصولها و كانت "خيبر" قـــد أجرت لمن "يزرعها "مقابل بعض محصولها استعيرت الصيغة الصرفية الدالة على "المبادلة" و ســـلك فيهـــا جذر ثلاثي (خ-ب-ر) انتزع من اسم المكان الذي هو "موضوع" المبادلة " فقيل" مخابرة قياســـا علـــى "معاملة" و "مزارعـــة". فكـــأن هنـــاك معاوضـــة (**hypallage**) أولا بين جذر الفعل الثلاثي الدال على "الزرع" (عمل ؛ زرع) وبين الجذر الثلاثي المـــأخوذ من اسم المكان الذي هو **مو ضوع** الزرع (خيبر). ثم لما زيد في الأول للدلالة على المبادلة (مزارعة) زيـــد أيضا في الثاني **قيا سا** عليه، فقيل "مخـــابرة". وهـــي أخص من "المزارعة" **لارتباطها بمكان معين**. ثم لمـــا كثر استعمالها فقدت سمتها الدلالية المرتبطة بمكـــان معين(خيبر) عن طريق التوسع الـــدلالي التعميمـــي (**extension**) فصارت تطلق على "**مؤاجـــرة الأرض** بالثلث أو الربع"، حسب الشرباصي ، **دون تخصيص**. ومن هذا المصطلح وأشباهه يتضـــح لنـــا أن المجـــاز لايقتصر أثره على تغيير دلالة المفردات والانتقال بها من مسمياتها أومن مدلولاتها الأصليـــة إلى أخـــرى تربطها بالأولى مناسبة وصلة ما (مهما تكن دقيقة) في العالم الخارجي أو تجاورها في منظومة تصوريـــة معينة، بل يمس أيضا الأبنية الصرفية فيوسع مدلولها و يمنحها قدرا أكبر من "القياسية" والمرونة.

وهذا نلاحظه أيضا في كثير من المصطلحـــات الاقتصادية الحديثة التي صيغت على وزن "فاعل" <> "مفاعلة" (مساومة، مناقصـــة، مقاصـــة، مثامنـــة عمومية).

وكما صيغت ألفاظ مشتقة من اسم المكـــان، على وزن "فاعل=>"مفاعلة"، مثل "مخابرة"، فقـــد صيغت أيضا على نفس المنوال ألفاظ مشتقة من أسماء تفيد الزمان مثل:

- "ساوع"=>"مســـاوعة" عاملـــه بالســـاعة **كياومه**: عامله **باليوم**(المنجد).
- مزامنة: من "زامن" عامله مزامنة **كمشاهرة**: عامله لمدة **شهر**.
- "مساناة" : المعاملة لمدة **سنة**.

- "معاومة" حسب الشرباصي: هـــي "بيـع ثمرالنخل والشجر سنتين و ثلاثا فصـــاعدا. يقـال عاومَت النخلة إذا حملت سنة و لم تحمل أخرى وهي مفاعلة من العام (الشرباصي،ص.430).

فهناك إذن فرق دلالي دقيق بـين "المسـانهة" و"المعاومة"، فالأولى تتضمن معنى "عامله لمدة كذا" و هي بذلك تدخل في الحقل الـدلالي "للمعاملـة" والمزارعة" و غيرهما مما يفيد "مبادلة" العمل مقـابل جزء من محصوله، لكنها تزيد عنهما سمة أخرى وهي سمة "**في زمن معين**" ؛ أما "المعاومة" فليس فيها معنى "المعاملة" **لمدة معينة** مقابل محصول ناتج عن **عمـل معين**، وإنما تفيد معنى البيع على فترات (سـنتين أو ثلاث فصاعداً). و"البيع" قريب على كل حال مـن سمة "المبادلة" التي تنطوي عليها معظم صيغ المفاعلـة التي مرت بنا.

والآن نتناول صيغة أخرى من الصيغ الصرفيـة التي تطورت واتسع مدلولهـا عـن طريـق المجـاز والمعاوضة، وهي صيغة "مفاعلة".

2.2.تحليل بعض النماذج من المفردات التي جاءت على صيغة "مفاعلة"

لقد جمعنا من مصادر مختلفـة مجموعـة مـن المفردات على وزن "فُعالة" تشترك فيما يبدو في معنى عام يمكن اعتباره "نواتها الدلالية" وتختلف مع ذلـك بفوارق دلالية مميزة لبعضها عن بعض. وقد قسمناها حسب دلالاتها البارزة إلى مجموعتين رئيسيتين، ثـم قسمنا المجموعة الأولى إلى عدة مجموعـات فرعيـة يتمايز بعضها عن بعض بفروق دلاليـة دقيقـة وإن كانت تلتقي كلها في المعنى العام، وهي على النحـو التالي :

المجموعة الأولى: وتنقسم إلى خمس مجموعات فرعية نرمز إليها على التـوالي بـالحرف "أ"، "ب"، "ج"، "د"، "هـ":

المجموعة الفرعية "أ" :

1 - جُراشة: **ما سقط من الحب** جريشا إذا أخذ ما دق منه(والجريشْ: **ما طحنته** غــير نـاعم)/ والجُراشة أيضا: **مايسقط** من الرأس عند **جرشه** بالمشط.

2 - جُرامة : **ماسقط** من تمر النخل بعد **الجرم**.

3 - الحُسافة : **ما يتناثر من التمر الفاسد أو بقيـة قشوره.**

4 - نُسافة البر: **ما يسقط** من المنسف وهو الغربال.

5 - حُثالة: **ما يسقط** من **قشـر** الشـعير أو الأرز، **وبالتوسيع الدلالي** : حُثالة الناس : أراذلهم.

6 - عُصافة: **ما عصفت** به الريح/ **ما سـقط مـن** السنبل كالتبن (تخصيص أو تقييد دلالي).

7 - الحُذالة: ما **يسقط من قشر** الأرز/ حذلت العين **سقط** هدبها (توسيع دلالي) .

8 - حُفافة : **ما سقط** من الشعر. والحفافة أيضـا: **بقية** اللبن.

9 - قُطاعة: **ما سقط من القطع.**

10 - قُلامة: **ما سقط** من الشيء **المقلوم.**

11 - خُراشة:**ما سقط** من الشيء عند **الحت اوالبري.**

12 - حُكاكة: ما يسقط من الشيء بعد الحك.

13 - خُراطة: ما يسقط عند الخرط.

14 - بُراية : ما بسقط من البَرْي.

15 - سُحالة الذهب والفضة: مايتساقط منه.

16 - سُقاطة: ما يسقط من الشيء.

17 - لُقاطة: ماكان ساقطا مما لا قيمة له.

المجموعة الفرعية "ب" :

18 - الحُذافة : ما حذفته من الشـــــيء فطرحتـــه.

والحُذافة من الشيئ: اليسير منه.

19 - جُلاقة : قطعة من اللحم.

20 - خُرافة: ما يجتنى من التمر.

21 - خُزاعة: القطعة من الشيء.

22 - خُضامة: ما أكل خضماً.

23 - عُشارة:القطعة من الشيء إذا جزئ إلى عشرة.

24 - جُلامة ما جز من الصوف.

25 - حُطامة: ما تكسر من الشيء.

26 - قُلاعة: الحجر يقتلع من الأرض فيرمى به.

27 - جُزارة : أطراف ما يجزر أي اليدان والرجلان، سميت كذلك لأن الجزار يأخذها أجرة الذبح (المنجد).

28 - حُلاءة : قشرة الجلد يقشرها الدباغ.

29 - حُلاتة: نتُافة الصوف أي ما ينتف منه.

المجموعة الفرعية "ج":

30 - كُناسة : الزبالة التي تكنس.

31 - غُسالة الشيء ماؤه الذي غسل فيه.

32 - كُناسة: الزبالة التي تكنس.

33 - فُضالة : البقية مما لا قيمة له.

34 - أُشابة: أخلا ط الناس.

35 - نُفاضة: ما ينفض من بقية الزاد.

36 - نُفاية : ما نفيته وطرحته لرداءته.

37 - لُفاظة: ما يلفظ أي يرمى به من الفم/ الملفوظ من الكلام (التو سع على ســـبيل الاســـتعارة (Extension métaphorique).

38 - حُفالة الطعام: ما يخرج منه فيرمى وهو أيضا الرذل من كل شيء(التوسع الدلالي).

39 - نُفاثة: ما نفثت من فيك.

40 - نُخاعة: ما يخرج مـــن صــدر الإنســـان أو خيشومه من البلغم والمواد عند التنخع.

41 - خُراجة: مايخرج بالبدن كالدم.

المجموعة الفرعية "د" :

42 - جُذامة : ما بقي من الزرع بعد الحصاد.

43 - حُصاصة: ما يبقى في الكرم بعد قطافه.

44 - خُصاصة: ما يبقى في الكرم بعد القطع.

45 - حُتامة: ما يبقى على المائدة من الطعام.

46 - الحُساف : بقية كل شيء أكل فلم يبق منه إلا القليل.

47 - النُسافة : القليل من الماء.

48 - خُساسة : القليل من الماء.

49 - حُشاشة: بقية الروح في المريض.

50 - تُلاوة الدين: بقيته.

51 - النُخَالة: **ما بقي** في المنخل من القشر ونحـــوه/ **ما نخل أي صفي وغربل.**

52 - حُصالة: **ما يبقى** على البيدر من الحب **إذا نقي وعزل رديئه**(=تصفية).

53 - لُماظة : **بقية الطعام** في الفم / **بقية الشـــيء** القليل، يقال **مجازا** : "مـــا الدنيـــا الا لُماظـــة أيام"(المنجد). (ومنه التلمظ : وهو أن يطلـــق لطائفة من المرتزقين بعض أرزاقهـــم قبـــل أن يستحقوها...واشتقاقه من لَمَظ يلمُظ إذا أخـــذ باللسان ما يبقى في الفم على إثر الطعام ومنـــه اللماظة...(الشرباصي نقلا عن الخوارزمـــي، المصدر المذكور، ص، 397).

54 - ثُمالة : **ما بقي** من الماء في الحوض.

55 - خُثارة: **ما يبقى** من غليظ اللبن/**بقية الشـــيء** (التوسع الدلالي).

56 - صُبابة: **بقية الماء** ونحوه في الإناء؛ ويقال **مجازاً** :" لم أدرك في العيش إلا صُبابَته".

57 - عُفاوة: **آخر مرق القدر** يرده مستعير.

58 - عُلالة: **بقية اللبن** وغيره.

59 - خُلالة : **بقية الطعام بين الأسنان.**

المجموعة الفرعية "ه":

60 - سُلالة: **ما يستل** من الشيء؛ **ومجازا** : النسل.

61- سُلاتة: **ما يؤخذ بالإصبع** من جوانب القصعة.

62 - غُرافة: **ما غرف** من ماء ونحوه.

63 - رُغَاية اللبن: ما عليه من الزبد.

64 - جُفالة القدر: ما **رفعته منه** بالمغرفة.

65 - نُقاوة: **الجيد** من كل شيء (المزهر ج.2. ص. 119).

66 - لُعاعة: **الجرعة** من الشراب/ لعاعـــة الإنـــاء **صفوته.**

67 - الخُلاصة: **ما خلص من السمن ثم أطلق على** غيره (بالتوسع الدلالي).

68 - مُجاجة الشيء: **عصارته.**

69 - عُصارة: ما **تحلب** مما عصر.و يقال **مجـــازا** :" رجل كريم العُصارة أي جواد".

70 - سُلافة : كل شـــيء **عصرتَـــه: أولُـــه**(=أول العصارة).

71 - عُجالة: **ما تعجلته** من الأمر.

المجموعة الثانية :

72 - جُزارة : **أجرة** الجزار.

74 - جُعالة : الرشوة؛ جاعله: أعطاه الجعالة.

75 - جُعالة **أجرة العامل**، مـــا يعطـــى لعـــامل إذا حارب.

76 - عُراضة : هدية يهديها القادم من سفر.

77 - عُمالة: **أجرة** العامل.

78 - عُمارة: **أجرة** العمارة.

79 - خُفارة: **أجرة** الخفر.

80 - بُشارة: **ما يعطى البشير** كالعُمالة.

تكاد جميع المفردات المذكورة تدور على أربع سمات دلا لية رئيسية متداخلة ومتقاربة، وهي سمـــة

القطع" و "الطرح" التي تترتب على هذا القطع، وسمة الدلالة على "البقية" وعلى "الانتقاء":

1. سمة "القطع" التي يشير إليها فعل "القطع" أو أحد الأفعال المشاركة له في حقله الدلالي (جذَم، حصد، عصف، جرَم، جزأ، جز، نتف، اجتنى، خرط، بري، حت، حذف، قطف، حصد، جرش، قشر، خضم، حك، نسف، قلع، حطم، قلم). وقد تظهر هذه السمة في الجذر الذي صيغ منه اللفظ نفسه أوتستفاد من سياق تعريف الكلمة .

2. سمة "الطرح": وعّبر عنها بأفعال تتلاقى في الدلالة العامة مع فعل "طرح" (طرح، سقط، تساقط، تناثر، حذل، نفض، نفى، لفظ، نفت، رمى، أخرج).

3. السمة الدالة على "الفضْلة" وعبر عنها بفعل "بقي" و مشتقاته اللفظية أوالمعنوية (الألفاظ الدالة على البقية و"العفو" أي فضول الشيء، أو الدالة على القلة كقليل ويسير) ؛

4. السمة الدالة على الانتقاء : و دلت عليها ألفاظ مشتقة من الأفعال الآتية: أخذ من، غرف من، رفع من، استل من، جرع من، عصر، تحلب من، صفى، خلص، نخل، غربل، عزل، نقى ؛ كما دلت عليها صفة "جيد" و ألفاظ تفيد الأولية مثل: أول الشيء (سلافة) وصيغة مشتقة من "عجل" (عجالة).

ويلاحظ تقارب هذه الدلالات وتداخل بعضها مع بعض كما في المثالين **51** و**52** اللذين تتداخل فيهما سمة "الفضلة" و سمة "الانتقاء"(نُخالة، حُصالة).

و تتداخل سمتا "القطع" و"الطرح" في كثير من الأمثلة (**1**،**2**، **5**، **6**، **9**، **10**،...) وسمتا القطع والفضلة (**42**، **43**، : جُذامة، حُصاصة، ...). غير أن المهم ليس هو تقاطع المفردات السابقة في الدلالة فهذا واضح لايحتا ج إلى الشرح. إنما الذي يعنينا هنا هو ملاحظة واستجلاء تطور صيغة "فُعالة" التي سبكت فيها هذه المفردات جميعا.

فهي لاتفيد الدلالة على "فضلات الأشياء فحسب" كما يقول صبحي الصالح[16]. و قد يجوز أن يكون هذا هو معناها الأصلي أو الغالب، ولكنها نُقلت أيضا بالتوسع الدلالي أو بالمجاز لتدل على معانٍ لها مناسبة وعلاقة ما بمدلولها الوضعي الأصلي. فبين سمة "القطع" و"الطرح" كما رأينا" قرابة دلالية. وقل مثل ذلك في سمتي "الفضلة" و "الانتقاء". لكن الصيرورة التحولية قد أفضت أحيانا إلى معان متضادة. فقد يكون "الطرح" من قبيل الفضالات المرذولة التي يحسن التخلص منه (منها مثلا: كُناسة، فُضالة، لُفاظة، حُثالة) وقد تكون "البقية" مما يستبقى أو يستصفى لجودته أو لمزية فيه كما في : خلاصة، نقاوة، مجاجة، عصارة.

وإذا كانت المجموعات الفرعية التي تنضوي داخل المجموعة الرئيسية الأولى تتقارب كلها في الدلالة بحيث يمكن اعتبار تطور بعضها عن بعض مجرد توسع دلالي لا غير، فإن الأمر يختلف بالنسبة الى المجموعتين الرئيسيتين الأولى والثانية، حتى إننا لا نكاد نتبين لأول وهلة العلاقة بين "العُمارة"

و"الجُعالة" مثلا وبين "القُطاعة" و "الجُذامة". لكن إذا أنعمنا النظر نجد أن المجموعة الثانية التي تتميز بالسمة الدلالية "أجرة كذا" تفرعت **مجازا** عن المجموعة الفرعية "ب" التي تفيد "القطع" و "الجز" و ما في **معناهما**. و يمكن تحليل الصيرورة المجازية التي تولد عنها الحقل الدلالي "للجعالة" ونحوها كما يلي:

لقد مر بنا أن "جُزارة" (من جزر) تعني: أطراف **ما يجزر** أي اليدان والرجلان. و لما كانت هذه الأطراف تعطى للجزار **أجرة له** فقد أطلقت "جُزارة" على سبيل التوسيع الدلالي **على كل ما يعطى** للجزار **أجرة له**. وشيئا فشيئا خبت السمة الدلالية :**"مايعطى للجزار"** وبقيت السمة "أجرة". وهذا التطور في دلالة اللفظ "جُزارة" اقترن بتطور الصيغة التي سبك فيها وهي "فُعالة". فلما خبت السمة المُحيلة على الحقل الدلالي "جزر+جزار..." ورجحت السمة الدالة على "الأجرة" بدت "فُعالة" في بعض استعمالاتها وكأنها لاتفيد إلا معنى "الأجرة". وعندئذ أمكن نقلها على سبيل **الاستعارة** إلى الحقل الدلالي الذي يفيد "الأجرة" وإن لم تكن له علاقة "بالجزر". فقيل"جُعالة" لما يعطى لعامل إذا حارب؛ و "عُمالة" : أجرة العامل ؛ و "عُمارة" : أجرة العمارة.

والنتيجة التي نستخلصها مما تقدم هي أن تطور دلالات الألفاظ عن طريق التداول والاستعمال قد يفضي إلى تطور الصيغ الصرفية التي بنيت عليها هذه الألفاظ. وهذا دليل على التفاعل المستمر بين "اللسان" (**langue**) و بين "الكلام"(**parole**).

ونختم هذا البحث المقتضب بجملة من الملاحظات والاستنتاجات:

-"فُعالة" تدل في الغالب على معان حسية لكنها قد تفيد أيضاً بالتوسع الدلالي معنى مجردا، كما في "حشاشة".

- الألفاظ التي جاءت على وزن "فُعالة" قليلة نسبيا في اللغة العربية (لاتكاد تتجاوز المائة) وأكثرها يدل على ما "يسقط من الشيء عند عملية القطع أو ما في معناه". و لذلك غلب استعمالها للدلالة على الفضالات، حتى في اللغة العربية المعاصرة. وهذا ما دفع بأحد الباحثين إلى أن يطلب من مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن يجعل "فُعالة" قيا سية للدلالة على الفضالات[17]. أما المعاني المجازية لهذه الصيغة "كعُمالة" و"جُعالة" و "بُشارة" فلم يطرد استعمالها وأهملت إهمالا في اللغة العربية المعاصرة وحلت محلها ألفاظ مركبة مبدوءة بأجرة مثل : "أجرة العامل"، "أجرة الصباغ" "أجرة الخباز"، أجرة "البناء". ولست أدري بِمَ أجاب مجمع اللغة العربية الأستاذ الباحث الذي تقدم إليه في جعل "فُعالة" قياسية للدلالة على "الفضالات". وإذا قبلت قياسية الأصل (وهو الدلالة على الفضالة مما يقطع ويسقط وغيره) فما الذي يمنع من قبول الدلالة المجازية المتفرعة عنه لإفادة "الأجرة" عندما تقتضي الضرورة ذلك في مجال من مجالات الاختصاص. ففي استغلال الطاقة

المجازية للغة مزايا كثيرة منها : توفير الجهد بالنسبة للمتكلم (مستعمل اللغة) الذي نعفيه من مشقة صوغ كلمات جديدة عن طريق قواعد الاشتقاق المعقدة ؛ وعدم تحميل النظام الاشتقاقي الصرفي نفسه ما لايطيق، سيما وأن الصيغ والأوزان الصرفية محدودة جدا -كما أسلفنا- بالقياس إلى حاجاتنا الاصطلاحية والمعجمية. فلابد إذا من تشجيع الطاقة الإبداعية (وهي وليدة المجاز) عند المتكلم وعدم التعويل كُلّية على نظام اللغة الاشتقاقي. ففي تشجيع الإبداعية المعجمية (**créativité lexicale**) إغناء لأنظمة التوليد المصطلحي المُنظم (**création ou néologie lexicale**) بقوالب وصيغ جديدة مستحدثة. أليس "السماع" في كل اللغات مقدما على "القياس"؟ ثم إننا بتسخير الطاقات المجازية للغة قد نستغني في كثير من الأحوال عن اصطناع صيغ وأوزان جديدة بطريقة آلية (أي دون أن تكون لها علاقة دلالية ما بما هو موجود في اللغة بحيث يقاس الفرع على الأصل) كما اقترح بعض اللغويين العرب المحدثين[18].

- نلاحظ أن هناك مفردات في اللغة العربية ينضوي معناها تحت الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه صيغ "فُعالة" لكنها بنيت على أوزان أخرى مثل :" جِراية(بفتح الجيم): **ما يناله الجندي كل يوم** ؛ "جَذَاذة": **فضل كل شيء** (ويقال أيضا جُذاذة)؛ الحَزاز: القشرة التي تتساقط من الرأس ؛ جُلْفة : ما **قشرته** من الجلد ونحوه ؛ الجُزْعة (من جَزَع: قطع): **البقية من الماء** ؛ كما أن هناك بعض المفردات على وزن "فُعالة" لكنها لاتندرج فيما يظهر ضمن الحقل الدلالي الذي درسناه: مثال ذلك: "حُزانة" الرجل: عياله الذي يتحزن ويهتم لأمرهم ؛ "حُسافة" : الغيظ والحقد ؛ "طُلاوة": البهجة والحسن ؛ "لُبانة": حاجة من غير فاقة. والمجموعة الأولى تدخل ضمن ما يسمى "التزاوج الدلالي" أو "المُزاوجات الدلالية" (**doublets sémantiques**) أما المجموعة الثانية فتدخل ضمن "المزاوجات اللفظية" لأنها تتماثل لفظاً وتختلف معنى. وهناك طائفة أخرى يصعب الحسم فيها مثل : "هُذامة" فهي من "هَذَم" بمعنى **قطع بسرعة** (المنجد) أي أن فيها سمتين دلاليتين نجدهما مثلا في "قُطاعة" و"عُجالة"، لكنها استعملت **صفة** للسيف الذي يقطع بسرعة : فهل نعتبرها من قبيل المجاز المرسل(**métonymie**) الذي ينقل اسم **أثر الحدث** (وهو القطع بسرعة) إلى الآلة التي تساعد على تحقيق هذا الحدث (وهي الشفرة أو السيف)؟

- في العربية ألفاظ كثيرة على وزن "فُعال" تلتقي في دلالتها مع "فُعالة"، منها على سبيل المثال:

"جُذاذ" : من جذ: قطع، ويستعمل (إلى جانب مُزاوجه: جُذاذة") بمعنى : ما تكسر من الشيء.

"جُفاء": ما يلقيه السيل جانبا، **ومجازا**: الباطل لا نفع له.

"رُغام": مُخاط.

"حُزاز": من "حز" بمعنى "قطع"، ومجازاً: ماحز في القلب أو الصدر فآلمه (ومثله: "الحزازة" و هي الشائعة في العربية المعاصرة).

"لُباب" : المختار الخالص من كل شيء.

"هُرار" من "هر الجمل بسرحه (غائطه) : رمى به. والهُرار: سلح الأبل من أي داء كـان. ويطلق أيضا على داء كالورم بين جلد الإبل و لحمها.

"هُراء": كلام كثير فاسد لا نظام له.

"هُذاء": الكلام بغير معقول لمرضٍ (ومثله هذيان وهو الشائع).

إن صيغة "فُعال" كانت تدل قديما على التصغير (مثل خُفاف: تصغير تحقير) كما تدل على التكبير (مثل: "هُمام" : شهم). و" لكنها خرجت من الاستعمال تاركة بقاياها من آثارها، نحو "صُداع" و "سُعال"... مما يعبر عن الانحرافات والأمراض، وهو استعمال تحقير"[19].

و لاشك أن بين سمة "الفُضالـة" و"التحقير" و"الانحرافات والأمراض" صلات دلالية واضحة، كما يتجلى ذلك في كلمة "هُرار" و "مخاط" و"رُغام". ولعل "فُعالة" تطورت عن "فُعال" بزيادة الكاسعة(suffixe) "ة" في آخره (فُعـال+ة)، ثم اختصت الأولى ("فُعالـة") بالفُضالات ونحوها واختصت الثانية ("فُعال") بالانحرافات والأمراض، وهو معناها الشائع في العربية المعاصرة وفي المصطلحات الطبية خاصة[20]. وتجردت "فُعال" أيضا من معنى "التصغير"(أو التكبير) الذي جُعِلت له صيغ أخرى كفُعَيل و غيرها. ومن الظواهر العجيبة في اللغة العربية أن تدل صيغة واحدة على معنيين متضادين: فُعالة: نُقاوة/نُفاية ؛ "فُعال" : "لُباب" (المختار من كل شيء) / "هُرار" ؛ "خُفاف"/ "هُمام". فظاهرة "الأضداد" في اللغة العربية لا تقتصر إذن على الألفاظ بل تعدتها إلى بعض الصيغ كما رأينا.

يتضح مما تقدم أن اللغة العربية كسائر اللغات الحية تنطوي على طاقات توليدية رائعة بفضل مرونة وطواعية نظامها الصرفي، وقدرة مفرداتها وأبنيتها على التوسع الدلالي (عن طريق التعميم والتخصيص و المجاز المرسل و الاستعارة) ؛ وهو توسيع لا يُفَجر بناء الكلمة كما رأينا، بل يُضَمنها معاني جديدة متفرعة عن معناها الأول دون تغيير في مادتها، أي أنه يمكن من "إعادة استعمال" صيغ مستمدة من متن اللغة للتعبير عن المعاني المستجدة وشِياتها (nuances) دون إرهاق للنظام الاشتقاقي الذي يتعذر عليه ابتداع صوغ صرفي جديد لكل معنى طارئ نظراً لمحدودية أوزانه.

فالتوسيع الدلالي إذا وسيلة توليدية خلاقة وهو فوق ذلك يتيح اقتصادا في الجهد واقتصادا في الطاقات التوليدية للغة.

الهوامش :

1 - أبو الفتح ابن جني، الخصائص، ج.2، ص،447.

2 - السيوطي، المزهر، ج.1، ص.368.

3 - عرف عبد الله أمين الاشتقاق بأنه " أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى" ، (مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجلد 381/1) وعرفه فؤاد حنا ترزي (الاشتقاق، ص:19) بأنه " أخذ لفظ من آخر أصل منه يشترك معه في الأحرف الأصول وترتيبها". و هذان التعريفان لا يختلفان كثيرا عن تعريف أحد اللغويين القدماء و هو ابو البقاء الكفوي (616 هـ) الذي قال: "الاشتقاق رد كلمة إلى أخرى لتناسبهما في اللفظ والمعنى، وهو آصل خواص كلام العرب، فإنهم أطبقوا على أن التفرقة بين اللفظ العربي والعجمي بصحة الاشتقاق ". للاطلاع على مزيد من التعريفات من هذا القبيل، انظر مقال حامد صادق القنيبي، مجلة اللسان العربي (عدد 34، 1990 ، ص.79) و عنوانه "الاشتقاق وتنمية الألفاظ".

4 - صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ص. 174.

5 - سطرنا تحت الجزء الذي نراه أهم في التعريف. انظر كتاب شاهين عبد الصبور، :اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، ص.260؛ وانظر أيضا صادق قنيبي: المصدر المذكور، ص. 81.

6 - يقول المستشرق الألماني كارل بروكلمان :"أن ما يميز فصيلة اللغات السامية هو ... رجحان الأصوات الصامتة فيها عن الأصوات المتحركة.

و يرتبط المعنى الرئيسي للكلمة في ذهن الساميين بالأصوات الصامتة، أما الأصوات المتحركة فهي لاتعبر في الكلمة الا عن تحوير هذا المعنى وتعديله...ويتعلق معنى الكلمة بالأصوات الصامتة، وفي عدد كبير جدا من الكلمات، يحمل المعنى ثلاثة أصوات صامتة فيها..." (فقه اللغات السامية، ترجمه إلى العربية رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، 1977 ، ص. 14-15).

7 - فطن بعض أئمة اللغة القدامى إلى أن "الحركات هي في الحقيقة "حروف"، فابن جني تناول هذا الموضوع في باب من كتابه *الخصائص*" أسماه : باب في مضارعة الحروف للحركات، ومما جاء فيه أن "الحركة حرف صغير، ألا ترى أن من متقدمي القوم من كان يسمي الضمة الواو الصغيرة والكسرة الياء الصغيرة و الفتحة الألف الصغيرة. ويؤكد ذلك عندك أنك متى أشبعت و مطلت الحركة أنشأت بعدها حرفا من جنسها...". الخصائص، ج 2، ص،315.

8 - انظر :اندري رومان:

Roman (André) Etude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe,(thèse), p. 1009.

9 - انظر: هنري فليش:

Henry Fleish, les verbes à allongement vocalique interne en sémitique, p.67 (cité par A. Roman : Etude de la phonologie...p.920).

"فاعل"يدل في السامية الجنوبية (ومنها العربية) على "الهدف" ويكون "بمد حركة فاء الفعل؛ مثال ذلك في العربية : "قاتل" من "قتل" ولايوجد هذا الوزن فيما عدا ذلك إلا في العبرية في البقايا المتجمدة...". بروكلمان، المصدر السابق الذكر، ص، 107.

10 - و يسميها اندري رومان : **"Action : contrecarrée par son objet"** انظر:

A. Roman. Grammaire de l'arabe, p.53.

وتدل صيغة "فاعل" حسب صبحي الصالح على المشاركة الحقيقية للفاعل والمجازية للمفعول، نحو خاصم، وجاذب، المصدر السابق الذكر، ص.337.

11 - مثال مقتبس من كتاب "المحلى" لابن حزم (ت.1064)، ج.7،ص. 319.

12 - انظر :أحمد الشرباصي، المعجم الاقتصادي الإسلامي، ص، 447.

13 - "hypallage" نوع من المجاز يسميه اندري رومان "تعاوضة" و يعرفها بأنها "سرقة: تسرق عمدة فضلة من عمدة غيرها و الفضلة المسروقة إما فضلة واصفة وإما فضلة حالية". مثال ذلك هذا الشطر من بيت للعجاج: كأن نسجَ العنكبوتِ المُرملِ (مرمل في الحقيقة نعت ل"نسج" المنصوبة لكنها مجازا وصف للعنكبوت". انظر : أندري رومان: في **تأصيل اللغة العربية و البيان والتبيين"** مجلة **الترجمان**، مجلد 1 عدد 2 ، ص، 58-59، 1992.

والنحاة يسمون هذا النوع من التراكيب الجر بالمجاورة. والمعاوضة أو "التعويض"- كما يسميه السيوطي- تؤثر أيضا في الأبنية الصرفية فتغير معناها. يقول صاحب المزهر: "ومن سنن العرب (في كلامهم) التعويض وهو إقامة الكلمة مقام الكلمة كإقامة المصدر مقام الأمر، نحو : فضرب الرقاب، والفاعل مقام

المصدر، نحو : ليس لوقعتها كاذبة أي تكذيب، والمفعول مقام المصدر، نحو: بأيكم المفتون، أي الفتنة، و المفعول مقام الفاعل، نحو: حجابا مستورا، أي ساتراً "(ج. 1، ص.337). وذكر أمثلة أخرى في ص335 و336 نحو :"عيشة راضية بمعنى مرضية وماء دافق بمعنى مدفوق وسر كاتم بمعنى مكتوم و حرما آمنا بمعنى مأمون، ويوم عاصف وليل نائم و ليل ساهر من باب "وصف الشيء بما يقع فيه ". (انظر أيضا : المزهر الجزء الثاني، ص.89). والأمثلة التي ذكرها السيوطي تدخل ضمن ما أسماه عبد القاهر الجرجاني "المجاز الحكمي".

أما ابن جني فقد استعمل "العوض" "والتعويض" و "المعاوضة" في الحروف التي تتعاوض أي يقوم بعضها مقام الأخرى، انظر :"باب في زيادة الحروف وحذفها، ج.2، من الصفحة: 273 إلى 306.

14 - أحصينا في معجم الاقتصاد الإسلامي للشرباصي المشار إليه سابقا نحو 27 مصطلحاً على وزن "مفاعلة" منها :مؤاكلة، مؤآجرة، محارقة، مخاطرة، مجازفة، مخامرة، مدالكة، مرابحة، مراوحة، مزابنة، مساومة، مصانعة، مضاربة، معاضمة، معاملة، معايرة، مقاسمة، مقايضة، مكايلة، مقابلة، مكافأة، مواصفة...(انظر المصدر المذكور من الصفحة 401-417).

15 - كتاب الخراج للقاضي أبي يوسف (ت.803) ص. 39..

16 - انظر صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ص، 337؛ وانظر أيضاً : د. أحمد الحوفي الذي يقول: "من الميسور أن نقيس على صيغة فعالة كلمات كثيرة لم تنص عليها المعاجم للدلالة على النفاية" ، وهو اقتصر على ذكر الأمثلة التي تفيد الفضالة أو الخلاصة و أغفل عن تلك التي تفيد "الأجرة" مثل عُمالة ونحوها. انظر مقاله حول : "وزن فُعالة الدال على نفايات الأشياء ومتناثراتها وبقاياها"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الجزء الرابع والأربعون، ص، 25، 1979.

17 - الحوفي أحمد، المصدر السابق الذكر، ص.44.

18 - من "المجددين" في الأوزان عبد الله العلايلي، ومن أوزانه الطريفة :" تفعلوت للدلالة على الذي يتصف بالشيء عند حدوث الحادث فقط، نحو "ترغموت" الذي لا يرغم إلا عند اليأس، و "فعلوت" للدلالة على الاستحالة من شيء إلى آخر، نحو "فلزوت" لتحول المعادن إلى أشياء عنصرية..."، وقد رد عليه صبحي الصالح و انتقد منهجه المتعسف في اختلاق أوزان غريبة على اللغة العربية التي قد تكون في غنى عن هذا التقعر. يقول صبحي الصالح: "...وسائر ما ذكره العلايلي -بعد ذلك- إلى العجمة أقرب، وبالوزن الدخيل ألصق..." (صبحي الصالح، المصدر المذكور، ص،340-341).

وممن ينادون بخلق أوزان جديدة تلحق بالأوزان القديمة حسان تمام، فهو يقول: "فإذا أبحنا لأنفسنا زيادة الحروف دون قيد للتعبير عن مقولات التحولات العلمية المختلفة استطعنا في النهاية أن نخلق صيغاً جديدة للثلاثي المزيد، تصلح كل صيغة منها باعتبارها معنى صرفيا لأن تضم تحتها العدد الكبير من العلامات ، أي المفردات الاصطلاحية العلمية، أسماء وأفعالا على السواء، كأن يكون لدينا صيغة مثل "دفعل" تخصص لمعنى كلي من المعاني العلمية...مثلاً: "دسخن" إذا تم التسخين على طريقة تندرج تحت الذي نعيش فيه... و"فعلد"... "فدعل"، (انظر :اللغة العربية معناها ومبناها، ص، 153-154).

19 - انظر: حسان تمام، العربية الفصحى، ص.96-98.

20 - من قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة "قياسية فُعال للمرض مصدرا من فَعَلَ اللازم المفتوح العين...فهي قياسية عند سيبويه والأخفش و ابن مالك ومتابعيهم... فقد قال القدماء: زُكام و زُحار وذُباح و كُساح وحُذام إلخ. ونحن في حاجة إلى الاشتقاق على هذا الوزن حتى من أسماء الأعيان، مثل: وُراك (coxalgie) من ورك و عصاب من عصب (névralgie) وهكذا"، (مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في القديم والحديث، ص.74- 75.

مراجع البحث:

أسعد (علي)، تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي، دار النعمان، لبنان، 1968.

أمين (عبد الله) ، **الاشتقاق**، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجلد 381/1-393.

بروكلمان (كارل)، " **فقه اللغات السامية**، ترجمه إلى العربية رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، 1977 .

تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973.

ابن جني، (أبو الفتح) **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، بيروت، 1983.

عبد الحميد حسن، أحرف المد الطويلة والقصيرة وأثرها في صوغ الكلمات و في معناها وفي رنينها، البحوث والمحاضرات، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الدورة الثالثة والثلاثون، 1966-1967 (ص، 525).

الحوفي (أحمد): "وزن فُعالة الدال على نفايات الأشياء ومتناثراتها وبقاياها"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الجزء الرابع والأربعون، 1979، (ص.25).

رومان (أندري): في تأصيل اللغة العربية و البيان والتبيين" مجلة الترجمان، مجلد 1 عدد 2 ، ص، 58-59، 1992.

السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، المكتبة العصرية، بيروت، 1987.

شاهين (عبد الصبور)، :اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، الدمام، ط. 1، 1983.

شحادة الخوري، التنمية اللغوية ودور الاشتقاق فيها، مجلة اللسان العربي، العدد 29، 1987.(ص.9)

الشرباصي (أحمد)، المعجم الاقتصادي الإسلامي، دار الجيل، 1981.

الشهابي (مصطفى)، المصطلحات العلمية في القديم والحديث، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1988.

صادق القنيبي ، الاشتقاق وتنمية الألفاظ، مجلة اللسان العربي، عدد 34، 1990 (ص.79).

صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، 1983.

عبد الجبار محمد علي، من أجل مفهوم أدق للاشتقاق، مجلة اللسان العربي، العدد 25، 1985، (ص،15).

عمر فروخ، مراحل القياس في تاريخ اللغة العربية، البحوث والمحاضرات، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مؤتمر الدورة الثلاثين، 1963-1964، (ص.91).

النحاس مصطفى، التحول الداخلي في الصيغة الصرفية، مجلة اللسان العربي، المجلد الثامن عشر، الجزء الأول، 1980 (ص.39).

النحاس مصطفى، عين المضارع بين الصيغة والدلالة، مجلة اللسان العربي العدد 30، 1988، (ص.11).

-أهمية مدلول الوزن في المصطلحات، اللسان العربي، العدد 38، 1994، (ص.164).

-التطور الدلالي في لغة الفقهاء، اللسان العربي، العدد 24، 1985، (ص.19).

المراجع باللغة الأجنبية:

Fleisch (Henri) *Traité de philologie arabe*, vol. II : pronom, morphologie verbale, particules ; collection Recherches, 1979.

Ougammadan (Mohamed), *La néologie syntagmatique et tropologique en arabe*, thèse de Doctorat, sous la direction d'André Roman, université Lumière Lyon II, 1993 .

Roman (André), *Etude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe*, Marseille, publications de l'Université de Provence, 1982.

Roman (André), *La création lexicale en arabe*, Editions de la Francographie, sous presse.

- *La grammaire de l'arabe*, "Que sais-je", PUF, Paris, 1990.

Wright, (W.), *A Grammar of the Arabic language*, Cambridge University Press, 1962.

الأسس النظرية والمنهجية لأطلس لسان المجتمع العربي

الأستاذ/ إبراهيم محمد الخطابي (*)

1- تمهيد

من البديهيات الأولية التي فرضها عصر التكنولوجيا الذي نعيشه اليوم، ذلك الترابط العضوي الوثيق القائم بين البحث العلمي من جهة، والتطور المجتمعي من جهة أخرى.

فكل ما نشاهده اليوم، من إنجازات واختراعات في مختلف فروع العلوم والمعرفة، هو في واقع الأمر، حصيلة عمل فكري نظري أولي، تم نقله في مرحلة ثانية إلى طور الإنجاز أو التطبيق، حيث تنصهر النظرية مع التطبيق، والفكر مع الواقع، ينسحب على كل مجالات المعرفة، والإبداع الفكري، وهو يشكل الشرط الأساسي الأول للنهوض بالعلوم، وبالمجتمعات التي تسعى إلى إنتاج العلم، خدمة لمصالحها ومستقبلها.

وعلى هذا الأساس فإن البحث العلمي والتنمية، عمل دينامي يتطلب التفاعل العميق مع المحيط المجتمعي بكل خصائصه ومميزاته.

إن الاهتمام الشامل بأبعاد التنمية، يفرض علينا الاهتمام بكل مجالات البحث، ومن هذه المجالات، مجال اللسانيات المجتمعية، والأطالس اللسانية والموضوعات الأخرى المتفرعة عنها، كالمصطلح العلمي، ونقل التكنولوجيا، ولا يمكن أن يعتبر ترفا فكريا لاصلة له باهتماماتنا التنموية، بل هي أبعاد لا تقل أهمية عن البعد التقني، والحسابي لواقع التنمية.

وإذا نظرنا إلى اللسانيات العربية نظرة علمية، فإن أية نظرة موضوعية إلى التعبيراللساني، لتدعو إلى اعتبار العربية الفصحى، مقياسا عرفيا للصواب والخطأ، دون أن يكون لها بذلك قيمة موضوعية متميزة، تميزها عن اللهجات التي تعتبر بدورها نماذج لغوية لا تقل أهمية من ناحية الموضوع عن اللغة العربية في شيء.

ولكي تكون الأبحاث اللسانية العربية، مسايرة لروح الواقع والموضوعية، فإن علينا القيام بالمسح الميداني للسان العربي المجتمعي، بكل استعمالاته المتنوعة، من أجل رفع المخلفات وأحكام القيمة التي علقت به، منذ القرن الثاني الهجري، حيث ظهرت

(*) معهد الدراسات والأبحاث للتعريب (الرباط)

محاولات في جمع مادة اللغة العربية في صورة معاجم، لا تصور لنا صورة حقيقية ما كان عليه الواقع اللساني بين مختلف المجتمعات الإسلامية والعربية.

ولا شك أن الباعث الديني كان من أوليات اعتنائهم هذا، وذلك أنه لما كثر عدد الداخلين في الإسلام، وعدد الموالى من الروم، والزنج، والسغد، والسند، وإيران، والأمازيغ، وتوران، وعناصر أخرى مختلفة، نشأ في الأمصار جيل جديد يشترك أفراده في اتخاذ اللسان العربي لسان محادثة، ومعاملات، ففشا الفساد بالطبع في اللسان، وتعكر صفوه، وتباعد شيئا فشيئا، عن لسان ربيعة، ومضر، فنطق أهل المدن بألفاظ في كلامهم العادي، على غير ما هي عليه في الفصيح، وتوسعوا في مدلولات الكلام، وتركوا منها بعض المعاني التي كانت لها في نجد، والحجاز، واعتاضوا عنها بمعان محدثة، فخاف المفكرون على القرآن، أن يتسرب إليه اللحن وأن ينغلق على الأفهام معنى بعض الألفاظ الواردة فيه، وفي الحديث النبوي.

فلا غرابة من أن نجد بين رجال الطبقة الأولى، من اللسانيين بعض القراء المشهورين، كأبي عمرو بن العلاء، وعيسى بن عمر الثقفي.

هؤلاء هم المبتكرون والمؤسسون، ويذكر عن بعضهم تأليف كتب، غير أنه لم يصل إلينا منها شيء ولا يعرف من مذاهبهم إلا ما تفيدنا به تصانيف تلاميذهم؛ الذين منهم الخليل بن أحمد، وأبو زيد الأنصاري، والأصمعي، والكسائي.

فهؤلاء رجال الطبقة الثانية، الذين تخرج عليهم أعيان من الجيل الثالث، كأبي حاتم السجستاني، وابن السكيت، والمبرد، وأبي عبيد القاسم وغيرهم.

أما المناهج التي اتخذها رجال الطبقتين، في دراسة اللسان وتأليفه، فهي في ثلاثة اتجاهات:

أولا: تدوين المفردات وتفسيرها حيث ما اتفق، وكما تيسر للباحث سماعها وتسجيلها، دون مراعاة في ذلك لترتيب أوتنظيم، على نمط الكتب المعنونة بـ " الأمالي" ، وخير مثال على ذلك في القرن الثاني والثالث:

" نوادر أبي زيد الأنصاري" و"الكامل"للمبرد، فالكتابان وإن كان الغالب عليهما، الصبغة اللسانية لم يتمحص المؤلف في كليهما، لدراسة اللسان حيث إنه ينزح نزوحا شديدا إلى نواح أخرى؛ من الثقافة فيغمر القارئ بسيل عرام من خطب وأشعار وأمثال وأخبار، سهم اللسان منها، تفسير غريب نثرها ونظمها والاستشهاد به في البحث عن المفردات.

ثانيا: يذهب الباحث في تأليف اللسان، من جانب المعنى، إلى اللفظ فيجمع الأجناس بحسب المعاني، ثم يجعل كل جنس موضوع كتاب، أو جزء لكتاب، وهذا المنهج هو الذي اتبعه الأصمعي، في كتبه، ككتاب: الإبل، وكتاب النخل والكرم، وآخر في الشتاء، مستقصيا جميع ما يتعلق بها وبموضوعاتها، أسماء كانت أو أفعالا، محددا الألفاظ والمعاني، ومفرقا بين مايوهم التقارب والترادف، ومعمما العمل على جميع الأجناس، وهذا نفس

المنهج الذي اتخذه ابن سيده في المخصص.

ثالثا: التدوين بتمام معنى العبارة، حيث إنه وضع معجما يشمل كل المفردات على نمط خاص، ليرجع إليه من رام البحث عن هيئة إحداها، وعن معناها أو معانيها إن كانت من المشترك.

وأول كتاب وصل إلينا تأليفه على هذا المنهج في جمع اللغة وضبطها هو كتاب " العين" المنسوب إلى الخليل بن أحمد الأزدي الفراهيدي. مع أنه أنكر ذلك عدد من العلماء.

وممن اهتم بالموضوع الأزهري في مقدمة التهذيب، والسيوطي في المزهر. وما يبدو لنا في هذا الإشكال، هو أن الخليل بن أحمد الأزدي رسم الكتاب وجزأ مادته؛ وبوب أبوابه وشرع في تأليفه وتوفي قبل أن يتمه فأتمه غيره. ومما أُلف على منهج كتاب العين في القرن الخامس الهجري " المحكم والمحيط الأعظم" لابن سيده المرسي الأندلسي، على الرغم من أنه لم يهتم على ما يبدو بالمناهج الجديدة التي نهجها الجوهري في أواخر القرن الرابع، في كتاب"الصحاح"، وتابعه في منهجه الصّغاني في "عبابه" وابن منظور الإفريقي في "لسانه" في القرن السابع، والفيروز أبادي في " قاموسه" في القرن الثامن.

والذي أريد أن أصل إليه، في هذا العرض التاريخي، هو طرح أسئلة تكميلية على بساط البحث، ومحاولة الإجابة عنها فيما بعد وهي:

1.1- ما هي مصادر المؤلفين الأساسية؟ وما هي المادة التي اجتهدوا في جمعها وتسجيلها في مؤلفاتهم؟

أول هذه المصادر كما أرى هو:القرآن الكريم.

والمصدر الثاني: الحديث النبوي، وكان الحديث من أكبر البواعث على جمع اللغة ودراستها، لتفسير الحديث وتحديد معانيه، وتسجيل مفرداته، و لم يروا جواز الرواية بالمعنى؛ مانعا للاستشهاد به على ما ذهب إليه بعض النحاة.

والمصدر الثالث:"الشعر"، فهو كما يقولون "الشعر ديوان العرب، به حفظت الأنساب وعرفت المآثر، ومنه تعلمت اللغة وفسر ما أشكل من غريب الكتاب والسنة".

على أن ما يحتج به من الشعر، ويجدر بالتسجيل في دواوين اللغة، هو الشعر الجاهلي، والمخضرمي والإسلامي، ونقل عن الأصمعي أنه قال: " ختم الشعر بإبراهيم بن هرة وهو آخر الحجج ".

وأما المولدون، وهم الذين جاؤوا بعد انتقال الخلافة من بني أمية إلى بني العباس، فلا يعتمد على كلامهم، ولا يسجل منه أي شيء في معجم اللغة، فهذا أبو تمام وهو الشاعر المفلق مادح المعتصم، والواثق، وهو العالم الجليل، جامع ديوان الحماسة، وغيره من الاختيارات فأما رواياته فهو فيها متقن، وحجة غير مردودة، وأما شعره فلا يستشهد به حيث إنه من المولدين، فلم يجعلوا ما يقوله بمنزلة ما يرويه.

والمصدر الرابع: الأمثال القديمة؛ وهي كما قيل ديوان العرب وحكمة الأمم، فاعتنى بجمع الأمثال

بعض أعيان القرن الثاني، والقرن الثالث، وصل،إلينا من معاجمهم في الأمثال:كتاب "الأمثال" للمفضل الضبي،وكتاب "الأمثال"لأبي عبيد،وكتاب " المفاخر" للمفضل بن سلمة.

والمصدر الخامس: السماع من الأعراب الذين لم تصب ألسنتهم من الفساد ما أصاب لهجة الأمصار، فكان اللسانيون يخرجون إلى البادية ويتجولون في نواحيها ويشافهون أهلها، ويكتبون كلامهم من أفواه رجالهم ونسائهم، لا يفرقون في ذلك بين أدبائهم وأقزامهم الأنداع، هذا منهج الأصمعي، فكثير ما يذكر استفادته من أعرابي أو من النساء والصبيان، وقف عندهم للعبهم ملاحظا، ولحديثهم مصغيا.

هذه هي مصادر المعاجم الكبار، التي بين أيدينا اليوم، وهذه المادة التي اقتصر مؤلفوها على جمعها وضبطها وتفسيرها، فمما لم يسوغوا تسجيله في معاجمهم وتركوه عمدا كل ما يطلق عليه اسم المولد منه مصطلحات العلوم، ومنه كل مامست الحاجة إلى الإعراب عنه نطقا وكتابة، من أشياء حديثة، وأفكار جديدة، أنتجها التطور المجتمعي، فلُجىء في التعبير عنه إلى توفير مشتقات والتوسع في المدلولات.

وقد عرفنا ما بذله اللسانيون من الجهود الجادة،في حصر مصطلحات اللغة العربية والإحاطة بكل ما تشتمل عليه من الأصول والمشتقات.فهل كلل سعيهم بالنجاح التام؟ نقول، بكل صدق، لا.

لقد صرح علماء اللغة بأن ما ذهب من الشعر،والأمثال، والنوادر، قبل التدوين والتسجيل، أكثر مما وصل إلينا، فلا نستبعد أن يكون في اللهجات العامية، المنتشرة من البحر الهندي إلى المحيط الأطلسي، عدد وافر من المصطلحات والمفردات ينتمي أصله إلى أعتق العربية وأعرقها، غير أن اللسانيين لم يهتدوا إلى العثور عليها وتسجيلها بالكتابة في معاجمهم أو أنهم ليسوا في حاجة إليها وإلى استعمالها في تلك الحقب وأهملوها.

2- ظهور الأطالس اللسانية

1.2- الأطالس الأوروبية

حاولنا أن نبين فيما سبق؛ أن المعجم بطبيعته لا يبت بتفصيل الصفات اللسانية كل واحدة على حدة، من حيث التوزيع الجغرافي، والطبقي، والحرفي، أو التاريخي، ومثل هذا العمل هو مجال الأطالس اللسانية التي ظهرت في العقد الثاني من هذا القرن، فقد ظهرت مجموعات من الأطالس حسب الترتيب التالي:

أولا:بألمانيا سنة 1876 [1]وفي فرنسا سنة 1896[2]؛ وفي أمريكا سنة 1930[3] وبريطانيا سنة(1950) و (1978).وقد اتخذ أطلس جيليرو(Gilliéron)وتلميذه إدمون إدمون(Edmond Edmont) نموذجا لأطالس اللغات الرومانية، وخاصة الأطلس اللساني الإيطالي، وجنوب سويسرا الألمانية، وأطلس روما، والولايات المتحدة، وكندا، وفنلندا.

وتتميز هذه الأطالس اللسانية باختلافات كبيرة فيما بينها سواء من حيث الهدف أو الإنجاز ، فهدف

الأطالس الألمانية، كان تحديد مجالات الأصوات والصيغ لتثبت بواسطة هذا التحديد، الحدود اللسانية، والمسالك التي سلكتها في الانتشار، وهذا ما يسمح في نظر واضعيها بالتوصل إلى فكرة تأليفية عن ظروف التطور في اللسان الألماني.

أما أطلس "جيليرو **Gillieron**" فقد ركز على دراسة الألفاظ مع تحديد دقيق لجزئيات المصطلح، ولا يهتم هذا الأطلس بالصوتيات، إلا بالقدر الذي يساعده على فهم تاريخ تنوع اللهجات داخل حدود فرنسا.

ولا ننسى كذلك أن الدراسات اللسانية في هذه الحقبة، مرتبطة باللسانيات التاريخية التي تهدف إلى المساعدة على دراسة التطور التاريخي للغات. لذلك كان علماء اللسان، يبحثون عن مناطق أكثر تمثيلا للهجة الأصيلة النقية الأكثر محافظة، كالمناطق النائية المنعزلة، أو ما يسمى بالمنطقة اللسانية المحافظة.

وهناك يبحثون عن مخبرين قليلي الاحتكاك بالعالم الخارجي، كالكبار في السن من الرجال والنساء الأميين والأميات، وكان همّ الباحث، الحصول على أنماط لسانية محافظة منتظمة لتفسير الكثير من المعطيات في اللسانيات التاريخية.

و لم تكن دراسة التفاعل والتداخل والترابط بين اللسانيات والعوامل المجتمعية من بين أهدافهم، قدر ما كان هدفهم، دراسة التوزيع الجغرافي للسمات اللسانية وبالتالي رسم الحدود الفاصلة في الخرائط اللسانية.

أما الجيل الثاني من الأطالس المعاصرة، فمن أهم النتائج التي توصل إليها، وما تحقق بفضله في مجال الخرائط اللسانية، أن مفهوم الحدود اللهجية الدقيقة، قد عوضه مفهوم المناطق الانتقالية التي تختلف فيما بينها اختلافا كبيراً تبعا للظروف الجغرافية والاقتصادية والسياسية والمجتمعية.

وبفضل هذه المرحلة وصلت الدراسات اللسانية إلى ما وصلت إليه اليوم إذ قلبت رأسا على عقب وجهات النظر المتبناة سابقا، في أبحاث تاريخ اللسانيات.

2.2- أطالس اللسانيات العربية

ظهرت محاولات لوضع أطالس لسان المجتمع العربي، ومن بين هذه المحاولات، "أطلس سوريا وفلسطين" ويضم 42 خريطة في الظواهر الصوتية، من عينات 68 منطقة[4] .

وبعده " أطلس لهجات حوران" يشتمل على 60 خريطة، من عينات 119 منطقة غنية من حيث التحليل الصوتي، والمعجمي[5].

وظهرت كذلك دراسة فنولوجية للهجات المناطق الشرقية لمصر والجزائر [6] والمغرب [7] ولبنان[8].

إن هذه الدراسات، والخرائط أقل عمقاً وتفصيلا من أطلس حوران، غير أن هذه المرحلة التاريخية، من الأطالس، أفرزت مرحلة أخرى، أكثر عمقا، تزعمها في الشرق " رابين" بدراسته حول: "لهجات الجزيرة العربية [9]. وفي الدول المغاربية مرسي

كوهن، [10] ودفيد كوهن [11].

إلا أن رابين في كتابه: " لهجات شمال الجزيرة العربية"، كان يهدف إلى إرجاع كل الاختلاف والتباين اللهجي، إلى الاختلاف بين اللهجتين: الحجازية والتميمية، وأنه لا يعلم إلا القليل جداً عن سواهما [12]، ولذلك لم يأخذ غيرهما في الاعتبار، وأن اللهجات العربية عنده، تقوم على تلك الكتلتين؛ الشرقية والغربية، مهملا ما عداهما.

والحق، أننا نرى؛ أن دراسة اللسانيات على أساس هذا التقسيم، لا يرضي البحث اللساني المعاصر، لأن كلمة الشرق والغرب أو الحجاز وتميم كلها أسماء مشوهة الحدود، في وحدات ضخمة شاسعة، وأن الحجاز وتميم، كلتيهما من القبائل الكبرى، ذات الفروع والبطون العديدة، وكثيرا ما نجد لهجات الفروع، تخالف لهجات القبائل الأم، ثم إن بعض بطون هذه القبائل، نفرت عنها وعاشت في أماكن عديدة.

فدراسة اللهجات عن طريق تلك الوحدات الكبيرة، فيها خطورة وخروج عن المنهج العلمي السليم.

وإذا كنا سندرس ونوجه أنظارنا إلى الاختلاف بين الكتلتين الحجازية والتميمية فقط، فإن معنى هذا، أننا سنضع جانبا ما عداهما من السمات اللسانية المتعددة للقبائل الأخرى، وتكون الدراسة قاصرة ومحدودة، ولا تمثل اللهجات العربية تمثيلا صحيحاً، وتضيع منا نتائج حاسمة في الدراسات اللسانية ونحرم من ثمرات بينة لسانية، نتيجة الإهمال للهجات متعددة، بعد ما ضاع أكثرها، وذهبت به الأيام إلى أماكن نائية.

إلا أن مدرسة " مرسي" ودفيد كوهن" حاولت أن تتدارك هذا النقص، بدراسة اللهجات المغاربية عن طريق الوحدات الصغرى، سواء في الدراسات التي أنجزاها، أو التي أنجزها من تكوّن في مدرستهما.

وقد صدر في سنة **1986** أطلسان لغويان لمصر واليمن،للباحث الألماني بينشتيد (**P.BEHNSTED**)[13] بعد دراسته لعينات من اللهجات المصرية جمعها من مختلف المناطق، خلال إقامته في مصر بتعاون مع طلاب مصريين من جامعة الإسكندرية، جمع **700** عينة، من بين القرى والمدن المصرية، واستخرج منها **400** ظاهرة صوتية وصرفية موزعة على **561** خريطة من الحجم المتوسط.

أما أطلس اليمن فهو عبارة عن **168** خريطة لسانية من عينات **150** نقطة ولايزال يتابع دراستها ومقارنتها. ويبدو لنا، فيما وصلنا إلى حد الآن، أن بينشتيد، في هذين الأطلسين، قد خلط في دراسته بين اللهجات الإقليمية واللهجات المجتمعية في استنتاجاته.

وهكذا نرى أن المناهج المتبعة في تلك الأطالس اللسانية، والفرضيات التي بنيت عليها، كانت موضوع نقد عند العاملين في حقل اللسانيات المجتمعية حديثا، ولهذا كان لنا أن نتجه اتجاها آخر في المنهج مستفيدين مما سبق ذكره، ما دامت هذه

المناهج قد أخفقت في حل الإشكالات المثارة حديثا، فإن الأمانة العلمية تدفعنا إلى القول، بأن مشاكلنا التي نواجهها في اللسانيات اليوم، لم تكن تواجه علماء البارحة. إننا نؤمن اليوم بأن العلاقة قائمة بين اللسانيات وبين بيئتها الجغرافية والحرفية، وكثيرا من خصائص الأقاليم، تنطبع في لغة قاطنيها، بسبب اختلاف المنطقة واختلاف السكن والنزوح والاستقرار؛ واللسان يظل خاضعا للحياة في تطورها الذي لا ينتهي إلى حد.

وقد كان لتطور وضع الدراسات في اللسانيات الوصفية، ووضع الأطالس اللسانية في الدول الأوروبية، كما أشرنا إلى ذلك، أثره الواضح في الاهتمام باللسانيات العربية الحديثة، ودراستها من طرف العرب أنفسهم، فقد نص القانون المؤسس لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، الصادر سنة 1932 على أن " من أغراض هذا المجمع أن ينظم دراسة علمية للهجات العربية الحديثة في الدول العربية" (14).

3- الأسس المنهجية لأطلس لسان المجتمع العربي:

المنهج الذي سنحاول تطبيقه في إنجاز هذا المشروع اللساني القيم، يستفيد من كل ما قدمته تلك المحاولات السابقة من اجتهاد في الأساليب المقترحة في الدراسات اللسانية، الحديثة والمعاصرة، والتي تناولت بالدرس والبحث، مجتمعات لسانية كثيرة، في العالم العربي وأوروبا وأمريكا بتبني أساليب علمية تتيح دراسة اللسان بوسائل متطورة، اعتمادا على ملاحظات موضوعية في إطار نظرية شاملة متكاملة.

ويتلخص هذا المنهج، في جمع المعلومات اللسانية الممثلة من عينات لهجية وتحليلها، تحليلا كميا، لتحديد طبيعة التوزيع اللساني، جغرافيا ومجتمعيا، وتحديد كثافة التوزيع كما يفعل عالم الجغرافية، في دراسة الكثافة السكانية، وطبيعة الانتشار واتجاهاته، ورسم خرائط أولية، وربط الانتشار والتوزيع بالعوامل التاريخية والنزوح، أي : بما يمكن أن نسميه العوامل الخارجية.ثم ربط العوامل الخارجية، بالعوامل المختلفة،كالمتغيرات المجتمعية، ودراستها ضمن الإطار المجتمعي اللساني، بالإضافة إلى الإطار الجغرافي.

ومن أمثلة تفاعل التوزيع الجغرافي واللساني، ما نراه من وضع في الدول المغاربية، حيث نجد أن اللهجات المدنية في الرباط، والجزائر، وتونس، وطرابلس، أقرب إلى بعضها، من اللهجات في الأرياف والبوادي والقرى في تلك الدول، كما نرى التقارب في اللهجات البدوية في معظم الدول العربية. وكذلك الأمازيغية، ولهجاتها، في الدول المغاربية، وهذا يعني أن التوزيع المجتمعي للهجات، قطع الحدود الجغرافية، والسياسية و لم يقف عندها.

واللبنة الأساسية في منهجنا المختار لها ثلاثة أركان:

1- تحديد المجتمع المنْوي دراسته جغرافيا وتاريخيا.

2- تحديد أبعاد المتغيرات الجغرافية والمجتمعية التي تؤثر في اللسانيات وتصنيف المتغيرات.

3- تحديد حجم العينات بعدد الأشخاص، وتحديد انتمائهم المجتمعي وسنعرض بتفصيل هذه الأركان حسب الأولويات التالية:

1.1- تحديد المنطقة جغرافيا ومجتمعيا:

وهنا تختلف الحدود من منطقة إلى أخرى، ففي القرى يمكن اعتبار القرية بأبعادها الجغرافية، وحدة منفردة، واختيار عينة منها على هذا الأساس. وقد تكون هذه الوحدة، مكونة من عدد القرى التي تقع ضمن منطقة جغرافية واحدة، تربطها علاقات مجتمعية مختلفة، خاصة مع وجود نظام القبائل والعشائر، وكثيرا ما يكون أفراد العشيرة أو القبيلة الواحدة، يقطنون أكثر من قرية متجاورة، وهنا يدخل عنصر العرق والأصل، في التحديد المجتمعي. وأحيانا كثيرة تشكل نفس القرية وحدتين أو أكثر، كأن نقول مثلا، أولاد بوعزي وبنوهلال، الذين ينتسبون إلى وحدات قبلية مختلفة ويقطنون قرية واحدة.

وقد اختلف علماء اللغة والباحثون في مجال الأطالس اللسانية، وفي مجال دراسة اللهجات بصفة عامة في تحديد الوحدة المجتمعية المناسبة لاتخاذها أساسا لدراسة اللهجة، وخاصة في مجتمعات المدن المعقدة، التي تختلف كثيرا في طبيعة تركيبها المجتمعي، عن القبائل المغاربية والعربية القديمة.

فالوضع مختلف أيضا، حيث عدم التجانس المجتمعي والمكاني. ولتحديد الجماعة أو المنطقة التي يمكن دراستها كوحدة لسانية، هناك أكثر من مدخل اتبعه العلماء في أبحاثهم، ويمكن بدورنا أن نختار منها ما يناسب أغراضنا. وأهم هذه المداخل:

1.1.1- تقسيم المدينة إلى مناطق جغرافية مجتمعية، حيث يتلازم أحيانا كثيرة التوزيع الجغرافي للسكان وتوزيعهم المجتمعي، كأن تميز في المدينة، مناطق سكنية مدرجة في التصنيف التالي:(أ.ب.ج) حسب الموقع الجغرافي وطبيعة البناء، المرتبطة ارتباطا وثيقا بالعوامل المجتمعية، حيث من الغالب أن تكون منطقة مكونة من الأحياء الراقية في المدينة، والتي يقطنها فئات من الطبقات الوسطى والعليا.

1.1.2- وحديثا يعتمد ما يسمى **بالشبكة المجتمعية**، يتخذ الفرد الواحد كمركز لانطلاق البحث، ورسم خريطة لعلاقاته واتصالاته، المباشرة وغير المباشرة، وينتج عن ذلك شبكة تربطها علاقات مميزة . وهذا ما يجعل أفراد تلك المجموعات، أكثر تجانسا وأقرب إلى بعضهم ويجعلهم يشتركون في استعمال وتفسير الأنماط اللسانية المتشابهة، لأن الفرد يحاول دائما خلق أسلوب لساني خاص به، يمكنه من التكيف مع المجموعات التي يتصل بها وهو يحاول دائما بناء شبكة اتصالات خاصة به، ومثل تلك الشبكة اللسانية، كثيرا ما تتحدى الحدود الجغرافية للهجة.

1.1.3- الجماعة اللسانية:وقد اختلف الباحثون في تعريفها وتحديدها، وأكثر التعاريف قبولا

وشمولية، التعريف القائل بأنها تلك المجموعة السكانية التي يشترك أفرادها في استعمال لهجة ما، ويشتركون في استعمال قواعدها، بجانب ذلك، يشتركون في الأنماط الثقافية، والحضارية والمجتمعية، ولهم نفس العادات والتقاليد، ويتشابهون في تقييمهم ومواقفهم من الأنماط اللسانية السائدة (16) .

ويختلف حجم تلك المجموعة حيث يمكن اعتبار أحد أحياء عاصمتنا الرباط مثلا جماعة لسانية.

وفي اعتقادنا أن كل هذه المداخل تلتقي في نقطة واحدة، وهي أنها جميعها تحاول البحث عن جماعة سكنية، تشترك في ملامح وطبائع مجتمعية معينة، ويتعايش بعضها مع بعض، بحيث يحصل الاتصال والتبادل وبالتالي الاشتراك في أنماط لسانية، وتعتمد صعوبة وسهولة وجدوى تطبيق كل منها على المنطقة المنوي دراستها.

فالشبكة المجتمعية يمكن استعمالها بنجاح في دراسة الفئات المهنية، كالدرّازين،والمحامين والأطباء، والفلاحين، وعمال الزراعة، حيث لكل مهنة نقابة تشكل نقطة الالتقاء فيما بينهم من مصالح مشتركة تؤدي إلى الاحتكاك والاتصال، بين أفراد تلك الفئات أكثر من غيرهم.

ومن الملاحظ أن هذا النظام قد تطور مؤخرا في كثير من الدول العربية إلى مشاريع إسكان خاصة بأفراد المهنة الواحدة، فهناك على سبيل المثال في كثير من المدن كالرباط والدار البيضاء تعاونيات إسكان خاصة بالأطباء، وأخرى بالمهندسين والأساتذة والقضاة إلى آخر القائمة.

وقد شملت مشاريع الإسكان الفئات المتساوية في الدخل السنوي، فهناك إسكان خاص بذوي الدخل المحدود، وإسكان ذوي الدخل المتوسط، وكمثال على هذا ما ستكون عليه مدينة سلا الجديدة.

وفي تقديرنا أن مثل تلك المشاريع التعاونية على الرغم من حداثتها عندنا في المغرب وتونس، من الأهمية بمكان في الدراسات اللسانية المستقبلية، حيث تلتقي المتغيرات المجتمعية الجغرافية، وسيساهم ذلك، في التصنيف المجتمعي، والاقتصادي للسكان.

ولابد هنا من الإشارة، إلى أن ما يحدث عادة في المراحل الأولى، من المناطق السكنية الجديدة مثل مشاريع التعاونيات والأحياء الإدارية، خاصة تلك التي تخص أفراد الطبقات الوسطى، يختلف عما يحدث، في الأحياء السكنية القديمة، التي تكون قد طورت نمطا معينا من العلاقات والطباع، مجتمعيا وسلوكيا ولسانيا.

وفي الغالب، فإن سكان المناطق الجديدة ليس بينهم وبين جيرانهم اتصال أو علاقات مجتمعية وطيدة، وفي المقابل فإن هؤلاء السكان، قد يستمرون ولو لفترة، في علاقاتهم القائمة مع أناس من خارج سكناهم الجديدة.

وقد تساعد طبيعة بناء المساكن، على العزلة أو التقارب المجتمعي، فالبيوت المنفصلة المسورة كفيلات حي سويسي بمدينة الرباط، والوزير وأنفا بالدار البيضاء والأحياء الراقية المجاورة لها؛ تساعد على

العزلة ويمكن في هذه الحالة، استعمال مدخل الشبكة المجتمعية، بالإضافة إلى المدخل التقليدي.

أما المدن العريقة كفاس، وتطوان، وسلا، ومراكش، وتلمسان، والقيروان وطرابلس، وتونس والقاهرة وحلب، وغيرها من المدن العربية العتيقة، التي مضى على تأسيسها زمن طويل، فالغالب هو تقسيم المدينة، إلى مناطق جغرافية منتظمة، باعتماد التقسيم الجغرافي، الذي تتبعه البلديات والولايات في تقسيم المقاطعات.

وبهذا يتمكن الباحث من دراسة أثر التوزيع الجغرافي والمجتمعي على اللسان حيث يتلازم التقسيم الجغرافي في تلك المدن مع التقسيم المجتمعي. وعلى الباحث أن يدرك دائما أن الانتماء المجتمعي يكون ضعيفا عند الأفراد كثيري الحركة والترحال، حيث يبتعد هؤلاء ، في الغالب عن لهجاتهم الأصلية ويكتسبون خصائص لسانية جديدة.

4- تحديد المتغيرات المجتمعية

بعد تحديد الجماعة اللسانية المنوي دراستها مجتمعيا، وجغرافيا، علينا أن نحدد المتغيرات المختلفة التي تؤثر في السلوك اللساني وتؤدي إلى الاختلاف والتنوع.

إن لكل فرد موقعه في المجتمع، وإن هناك تفاعلا مستمرا بين الأنماط المجتمعية المختلفة، واللسان أحد تلك الأنماط، وتختلف المتغيرات باختلاف المجتمعات وفي الغالب فإن المتغيرات الآتية مهمة في البحث اللساني:

1.4- الجنس: فقد تبين أن هناك فروقا واضحة بين الأنماط اللسانية السائدة بين النساء والرجال، فالرجال أقل حساسية من النساء، للضغوط المجتمعية واهتماما بالمظاهر، كالأزياء،وطرائق النطق، والنساء يملن دائما إلى استعمال السمات اللسانية التي تقيم مجتمعيا بأنها أرقى.

وقد وجد الباحثون الغربيون أن النساء في المجتمعات الغربية أكثر استعمالا للسان الفصيح الذي يعتبر أرقى مجتمعيا، أما في المجتمعات العربية، فإن النساء أكثر استعمالا للسمات المميزة للسان المدني حيث يعتبر أرقى مجتمعيا.

2.4- العمر:ويعتبر العمر من المتغيرات المجتمعية المهمة، في الدراسات اللسانية، وخاصة إذا كان الباحث مهتما بدراسة المتغيرات اللهجية، وتحديد أسبابها، وكذلك لمن يهتم بالتراث والتقويم.

فكبار السن مثلا يمكن اعتبارهم مصدرا من المصادر اللهجية الأصيلة، حيث يحتفظ الكثير منهم بالسمات اللسانية الأصيلة، ويمكن أيضا اعتبارهم المعيار أو المقياس للتغير والتنوع اللساني.

فلو أخذنا عيّنات ممثلة لمختلف الأعمار، لأمكننا اعتبار لهجة الكبار في السن نقطة البداية التي منها نقيس مقدار مدى التغير والتنوع اللساني، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أهمية ذلك في أ كثر من موقع.

3.4- الوضع المجتمعي: وهو تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات، حسب وضعهم؛ كالطبقة العليا والوسطى والعاملة. ويختلف الدارسون في تحديد

المعايير المستعملة في التقسيم المجتمعي، باختلاف المجتمعات وأنماطها الحضارية، والثقافية. وعلى الباحث المتحري تحديد طبيعة التقسيم، في المحيط الذي ينوي دراسته، إذا كان التقسيم ينعكس على السلوك اللساني. وقد وجد العاملون في هذا الحقل، أن الوضع المجتمعي مهم في التغير والتنوع اللساني، فقد وجدوا أنه كلما ارتفعت الطبقة المجتمعية، زاد استعمال الفصحى، وإن الأفراد من الطبقات العليا والوسطى يميلون إلى استعمال سمات لسانية من اللغة الفصحى، بشكل عام. فقد وجدت الدراسات علاقات بين الفئة التي ينتمي إليها الفرد، والأنماط اللسانية التي يستعملها. ويعتبر هذا المتغير من الأهمية بمكان، في الإجابة عن كثير من الأسئلة مثل:

- ما هي الطبقة التي تجدد في اللسان؟ وكيف يتم الانتشار؟
- ما هي مبررات الاقتراض داخل اللغة الواحدة؟.

وقد تحدث (بلومفيلد) عن ذلك حين قال: " إن الأنماط اللسانية الجديدة غالبا ما تبدأ في الانتشار بين أفراد الطبقات العليا ومنهم يقترضها أفراد الطبقات الأدنى "[17].

إلا أنه يحدث العكس، في المجتمعات الأخرى، أي أن أفراد الطبقات العليا، أكثر محافظة على الأنماط اللسانية القديمة، وأكثر معارضة للأنماط الجديدة التي تميز اللهجات[18].

4-4- التعليم والوظيفة: كثير ما يرتبط هذان المتغيران بالمتغير الثالث وهو الوضع المجتمعي، حيث يمكن استعمالها معايير للتقسيم، وخاصة في المجتمعات التي توجد فيها الازدواجية، إذ يكون جيل المتعلمين في تلك المجتمعات، أكثر احتكاكا باللغة التي تعلم بها، كالفرنسية مثلا بالنسبة للمغاربيين والإنجليزية بالنسبة للمشارقة ولذا فهم أكثر استعمالا لها، وهذا مايؤثر على حصيلتهم، عكس المتعلمين باللغة العربية،ويؤدي التالي إلى ظهور أنماط لسانية جديدة، تميزهم عن غيرهم كالمزج بين لغتين، لغة الأم ولغة التعليم. ويؤدي ذلك إلى اختفاء اللهجة القديمة وظهور لهجات جديدة ، أو على الأقل تضعف الحدود والفواصل اللسانية القديمة، ويحل محلها فواصل من نوع جديد.

وكثيرا ما يملي المركز الوظيفي على صاحبه أسلوبا ونمطا مجتمعيا معينا وعلى الفرد أن يعيش ضمن ذلك الإطار الجديد ويتكيف معه [19] .

5.4- الأصل: ويعد هذا المتغير مهما في الدراسات اللسانية في المجتمعات ذات التركيب المعقد، ومن أصول مختلفة أو جنسيات مختلفة، كالمغرب العربي ومختلف الدول العربية، ويمكننا في هذه الحالة أن نعتمد تقسيمات كثيرة، حسب الأصل والخلفية الحضارية، وأكثر هذه التقسيمات شهرة وأهمية هو التقسيم التقليدي: البادية، والريف، وسكان المدن.

وقديما ميز علماء اللسانيات العرب بين لهجات البدو والحضر والأرياف، ووصفوا لهجات البدو

بالمحافظة، على عكس اللهجات الحضرية، التي تتميز بأنها خليط ومزيج من لهجات ولسانيات مختلفة.

وقد أفردوا دراسات لتبيان الفروق بين تلك اللهجات، ومدى تأثر اللسان بكون الفرد بدويا أو حضريا، وقال بعضهم: إن الضم في اللغة من صفات سكان الحضر لبخلهم، والفتح في اللغة، من صفات البدو لكرمهم [20].

6.4– **العامل السياسي:** ويدرس الباحث هنا أثر الأنماط الاستعمارية واللسانيات الأجنبية، المستعملة تبعا لذلك، وأثرها في اللسانيات العربية.

ومن جهة أخرى، أدى الاستقلال السياسي، والانقسام في الدول العربية، إلى الانفصال المجتمعي والثقافي، وهذا أكثر خطورة على اللسان.

هذه بعض العوامل المجتمعية التي قد تؤثر في التوزيع، ولا يعني هذا بالضرورة استثناء عوامل أخرى، كالانتماءات السياسية، والحزبية والدينية والاقتصادية، كدخول المرأة ميدان العمل، أو الانتقال من مجتمعات زراعية إلى مجتمعات صناعية وتجارية، وهي غالبا ما تؤثر في الخرائط اللسانية.

5. **تحديد المتغير اللساني:** يمكن للباحث المتحري عادة التعرف على السمات اللسانية التي تستحق الدراسة والبحث كونها تميز مجتمعا، من حيث التنوع تسمح بتوزيعها جغرافيا ومجتمعيا. وقد سميت تلك السمات بالمتغير اللساني،وتعرف بأنها:السمة اللسانية التي يكون لها أكثر من شكل لغوي حيث يكون للفرد الخيار في استعمال الشكل الذي يتلاءم مع وضعه الاجتماعي،أو الجغرافي أو مع الأسلوب والمواقف. [21]

وتحديد هذا المتغير يكون بتحديد أشكاله المختلفة، وموقعها في الكلام والسمات المجاورة له في الكلام،وتحديد وظيفته اللسانية ومدلوله اللغوي والمجتمعي والأسلوبي، ويتم ذلك من خلال دراسة ميدانية لعينة استطلاعية، يقوم الباحث المتحري بجمعها مسبقا.

1.5– **اختيار العينة الممثلة:** بعد تحديد العوامل التي تتغير لسانيا ومجتمعيا، يقوم المتحري بعملية اختيار العينة الممثلة لتلك العوامل. والقرار الأول الذي يواجهنا هنا هو تحديد حجم العينة الممثلة واللازمة لدراسة أنماط السلوك المجتمعية الأخرى.

ولتحديد حجم العينة، لا بد من توفر بعض الشروط الأساسية ومنها:

2.1.5– أن يكون عدد المخبرين معقولا، بحيث يتمكن الباحث ومساعدوه من إجراء المقابلات اللازمة معهم وجمع المعلومات منهم، ضمن مدة معقولة، بحيث يضمن أيضا قدرته مع فريقه على تحليلها.

3.1.5– أن تكون العينة ممثلة لكل المتغيرات المجتمعية أو الجغرافية، التي ينوي الباحث استعمالها في بحثه ولا بد هنا من رسم خريطة لتوزيع أفراد العينة، بحيث تضمن التغطية الكاملة والسليمة للمجتمع المغاربي والعربي.

ويبدو أن هناك اتفاقا حول عدد المخبرين في كل

خلية، بحيث لا يقل عن اثنين، ولا يزيد عن خمسة ولا يغيب عن أذهاننا أن توزيع التمثيل، يجب أن يعتمد بشكل أو بآخر، على كثافة الأفراد في خلية ما.

فعلى سبيل المثال، لو أخذنا سكان مدينة الرباط، لوجدنا أن عدد صغار السن المتعلمين أكبر بكثير من صغار السن غير المتعلمين، أو حتى من كبار السن المتعلمين.

4.1.5– أن يكون المخبرون قد أقاموا في المنطقة المنوي دراسة لسانها مدة زمنية طويلة، لاتقل عن خمس عشرة سنة، أو ولدوا في تلك المنطقة، أو هاجروا إليها في سن الطفولة المبكرة، وهي سن اكتساب اللغة. أي ما بين السن الخامسة والثانية عشرة، وتوفر مثل هذا الشرط مهم، لضمان تأثر هؤلاء الأفراد بالعادات والأنماط المجتمعية، السائدة في المنطقة وبالتالي يكونون قد اكتسبوا اللهجة المنطوقة هناك.

5.1.5– أن يكون اختيارهم عشوائيا، بحيث تكون الفرص متساوية في اختيار أي فرد من نفس الفئة المجتمعية، في المنطقة، ويجب الابتعاد ما أمكن عن دائرة الأصدقاء، والمعارف لأن ذلك قد يسبب الابتعاد عن الموضوعية.

6.– ربط العلاقة مع المخبرين

وبعد رسم خرائط توزيع المخبرين، تبدأ مرحلة البحث الميداني بدخول الباحث ميدان التطبيق، وإجراء الاتصالات مع السكان في المنطقة، لتحديد واختيار الأشخاص المناسبين الذين يمثلون العينة المختارة، وقد يضطر الباحث إلى إجراء اتصالات مع عدد كبير من المخبرين، ليضمن حصوله على العدد المطلوب ويبدأ في بناء الجسور والعلاقات مع المخبرين بزيارتهم والتعرف عليهم، ليضمن تعاونهم، وليخفف من وقع الجور الرسمي على المقابلات بحيث يضمن الحصول على عينات من لهجة الأفراد الطبيعية، التي يستعملونها في حياتهم اليومية.

وعلى المتحري هنا أن يستعمل ذكاءه في توفير الجو العام المناسب، ليجعل المقابلة تسير في طريق سليم يؤدي إلى تزويده بالمعلومات اللسانية المطلوبة دون تكلف.

7.–اختيار الأسئلة خارج الاستبيان

عند إجراء المقابلات، على الباحث أن يكون حريصا على اختيار الأسئلة التي يطرحها خارج الاستبيان، بحيث تكون الأسئلة:

1.7– لا تتطلب إجابة طويلة، ولا يجاب عنها بنعم أو لا.

2.7– تتناول مواضيع تهم المخبرين

3.7– تؤدي إلى حديث مطول.

4.7– تساعد المتحدث على التحرر من القيود الرسمية للمقابلة، والتحدث بطلاقة وبشكل طبيعي.

5.7– تجنب إثارة المواضيع ذات الطبيعة الحساسة، أو التي تثير شكوك ومخاوف المتحدث، ويمكن التغلب على الجو الرسمي للمقابلة، بإجرائها بحضور أناس آخرين من معارف المخبر وأصدقائه، أو

عائلته، أو اختيار مكان مناسب لإجرائها وقد يستفيد من متابعة المخبرين وجمع المعلومات منهم في أكثر من مناسبة في الزمان والمكان.

8- حجم العينة اللسانية التي يجب الحصول عليها:

اختلف العلماء، حول حجم العينة المطلوب الحصول عليها من الشخص الواحد، ويرجع ذلك إلى اختلاف المتغير اللساني المنوي دراسته واختلاف نسب وقوعه وتكراره في النص المسجل، فهناك من يعتبر عشرة أو عشرين حالة تكرار من نفس المتغير كافية للدراسة.

ويختلف آخرون بقولهم: أنه كلما زاد عدد حالات التكرار، كانت النتائج أكثر دقة وأقرب إلى النمط المتوقع للمجموعة.

والبعض الآخر يرى أنه لا يوجد مقياس ثابت لذلك، حيث يعتمد حجم العينة على كثافة وقوع المتغير اللساني، فبعض المتغيرات متكررة وبعضها الآخر نادر التكرار.

ونرى أن هذا القول الأخير أقرب إلى التطبيق، والمنطق.

9- التحليل ووضع الخرائط اللسانية:

وبعد جمع المعلومات اللازمة حسب ما حددناه، نبدأ بتحليلها باستعمال أسلوب التحليل الكمي، ويقضي ذلك إيجاد نسب المتغير الواحد من كل متغير لساني وربطه بالمتغير المجتمعي.

ويستطيع الباحث أن يرصد المتغيرات بشكل فردي، ودراسة توزيع كل منها، مجتمعيا وجغرافيا حسب الأقاليم والمناطق وتصنيف اللهجات مما يساعد على دراسة التنوع اللهجي والمتغير اللساني واتجاهاته، وأثر اللهجات في بعضها، ومدى تفاعلها مع العربية الفصحى.

وبهذا نجني الفوائد الكثيرة من وضع أطلس لسان المجتمع المغاربي والعربي للهجات العربية المعاصرة، مما يساعد على اكتشاف المصطلحات العربية الموحدة التي يفهمها الجميع من المحيط إلى الخليج.

وبعد هذا، نرصد تلك النسب التي تبين توزيع المتغيرات اللسانية، وكثافتها وعلاقتها بمختلف العوامل المجتمعية، مما يمكّن من إعطاء صورة حقيقية ودقيقة، عن الوضعية اللهجية السائدة في عالمنا المغاربي بصفة خاصة،والعالم العربي بصفة عامة،مما يسهم في وصف التنوع والتغير المميز.

ونتيجة لذلك نتمكن من اكتشاف الأنماط المميزة في مجتمعاتنا، ومقارنتها بالأنماط السائدة في المجتمعات العربية المجاورة. عندها، نتمكن من رسم الخرائط اللسانية المنشودة، بحيث لا نغفل عن الكثير من الحقائق.

وستبين لنا مثل هذه الخرائط، كثافة التوزيع والانتشار الطبيعي للسمات اللسانية، وتداخلها وتمازجها، كما تصور المنطوق من اللهجات من الزاوية المجتمعية، وتبرز الظواهر اللهجية، بوضعها في مكانها الصحيح على الخرائط اللسانية.

وتطبيقا لهذا المنهج، الذي يعتمد على دراسة

اللسانيات: مجتمعيا وجغرافيا، يمكن الوصول إلى فهم القواعد التي تربط اللسانيات العربية المعاصرة بعضها ببعض واكتشاف الفصيح منهـا، ممـا يفيدنـا في الدراسات المقارنة من أجل الوصول إلى ما يسـمى باللسان الشامل الذي يساعد على التفاهم والتقارب بين الشعوب المغاربية والعربية.

وفي سبيل إنجاز هذا المشروع العلمـي المتميز بواسطة المعلوميات، وضعنا رسوما بيانيـة لرسم الخرائط اللسانية على مراحل، مع مخطط معلومياتي لطريقة المقارنة المعجمية، واللهجية على مستويات: المجال اللساني، الهدف، والمطلـوب. والمجـال السوسيو لساني.

الهدف والمطلوب، في المستوى الأول والمستوى الثاني (أنظر الهوامش)

الهوامش:

1- بدأ (Wenker) العمل في أطلس ألمـاني في سـنة 1876 إلا أن عمله هذا لم يتحقق على يده، بل تحقق على يد تلميـذه Wrede حيث عمل على نشر أطلس لسان ألمانيا، وحسن منهاجه، وظهر تحت اسم(Deutscher sprachetlas) سنة 1926.

2-كان رائد هذا المشروع الفس (P.J. Rousselot) الذي أسـس 1887 مع Gilliéron مجلة (اللهجات الغالية الرومانية) وقـد أتم جيليرو مشروع الأطلس الفرنسـي مـع مسـاعده (Edmond Edmont) وبدأ نشره من سنة 1902 إلى سنة 1910.

3- ظهر أطلس الولايات المتحدة الأمريكية وكنـدا 1939-1943 وأطلس فنلندا سنة 1940.

4- Rebin, Ancien west arabian ; London 1950.

5 - BERGSTRASSER. Gottlef Sprochattes von Syrien und Palastina, Leipzig 1915.

6 - المصدر السابق ص14/ المجلد الأول

7- CAQUOT. André et Cohen (Eds) L'état actuel des recherches Linguistiques en Tunisie, in Actes du Premier, Congrès International de Linguistique Sémitique et chamito-sémitique, Paris 1969 Mounton, La Hay.

8- COHEN, David Pour un atlas Linguistique et socio- linguistique de l'arabe D.S.L) Rabat 1986-89.

9- COLIN, Georges S. Notes de dialectologie in Hespéris : 11, 1930.

10- المصدر السابق

11- المصدر السابق

12-H. Rebin, Ancien West Arabian,London 1950

13- Les atlas linguistiques de l'Egypte et de Yémén.

14- أنظر قرارات مجمع اللغة العربية (مجلة المجمع)

15- أنظر دراسات وحدة الأطلس اللساني بشـعبة اللسـانيات المجتمعية، التي أنجزها الكاتب. وكذلك:

الأسس المنهجية لأطلس لسان المجتمعات العربيـة سلسـلة مـن العروض ألقيت في مواسم النشاط الثقافي والعلمي، المنظمة مـن طرف مديرية الدراسات بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريـب، للأستاذ إبراهيم الخطابي. وكذلك:

W. Labov: The Social Stratification of English. in New-York city.

16 - BOUVERESS J. signification, actes propositionnels et actes illocutionnaires, Minuit, Paris, 1971.

17- GREIMAS A.J. Des modèles théoriques en sociolinguistique, in International Days of sociolinguistics, 1969.

18- تمام حسان وإبراهيم أنيس: اللغة والمجتمع، ترجمة ل.م.م. لويس، دار احياء الكتب العربية1959.

وعبد الواحد وافي: اللغة والمجتمع، دار نهضـة مصـر، للطباعـة والنشر1971.

19 -DUCROT O. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris 1972.

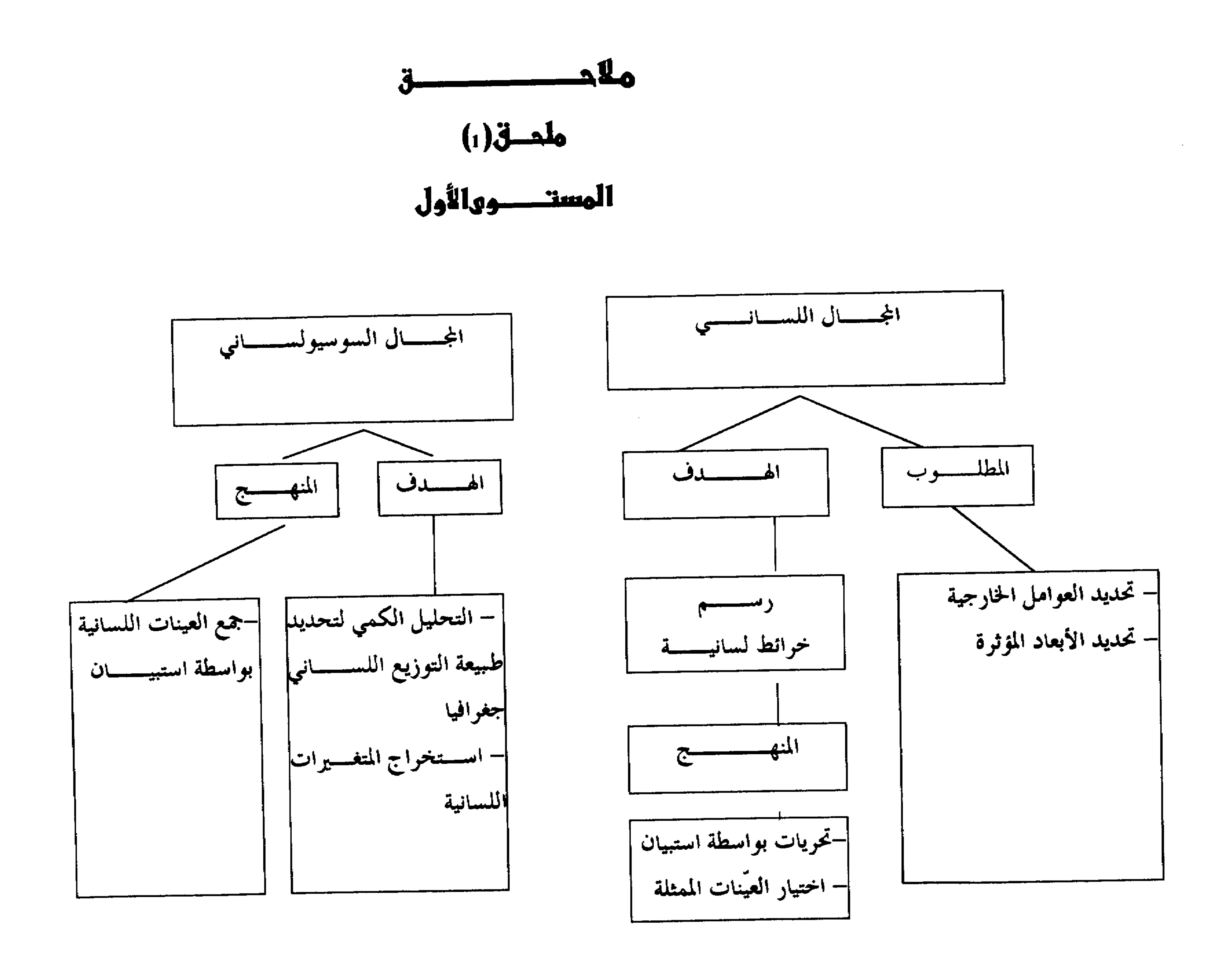
20- SAUSSURE F, cours de linguistique générale, Paris, 1965.
OWENS, Jonathan; A short reference Grammar of est Eastern Arabic; Wiesbaden ; Otto Harrassowitz libyan.

21- R/ Hudson; Sociolinguistics; Cambridge, Can: univ-Pris.

ملاحق

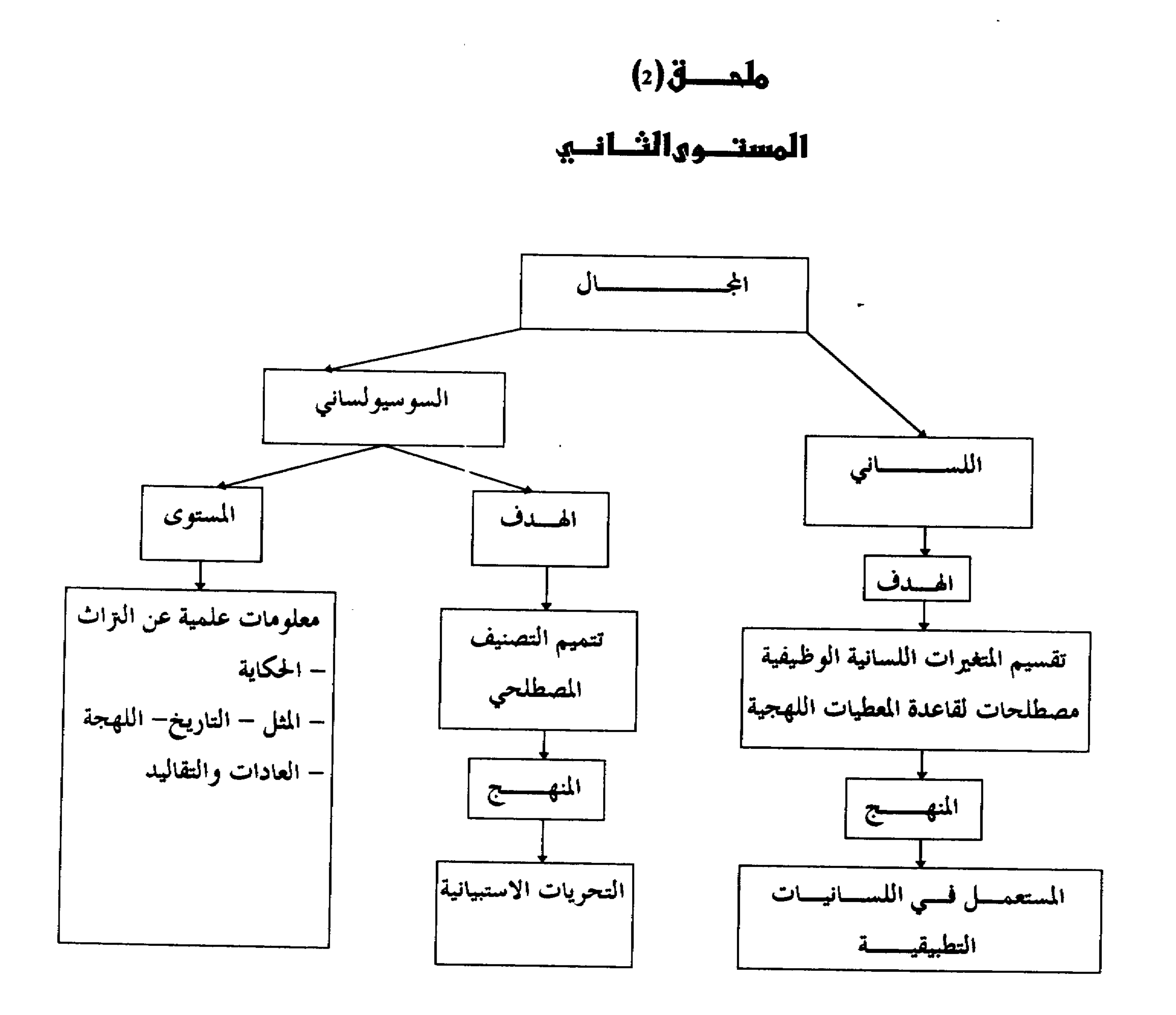
ملحق (1)

المستوى الأول



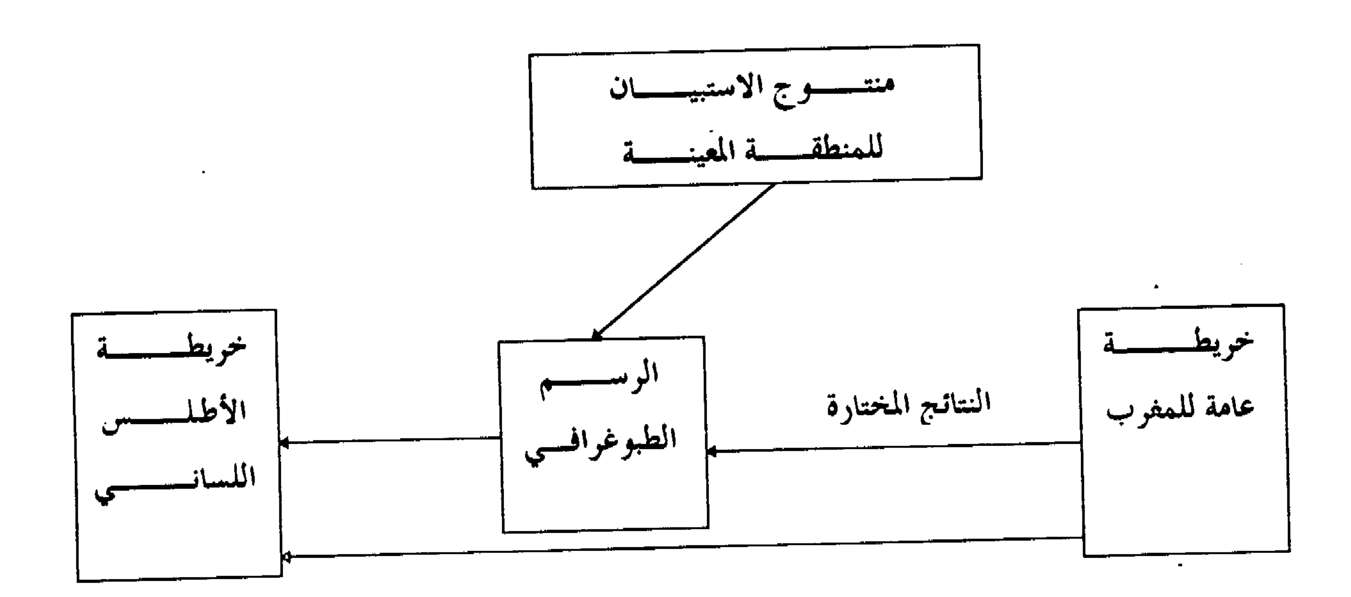
ملحق (2)

المستوى الثاني



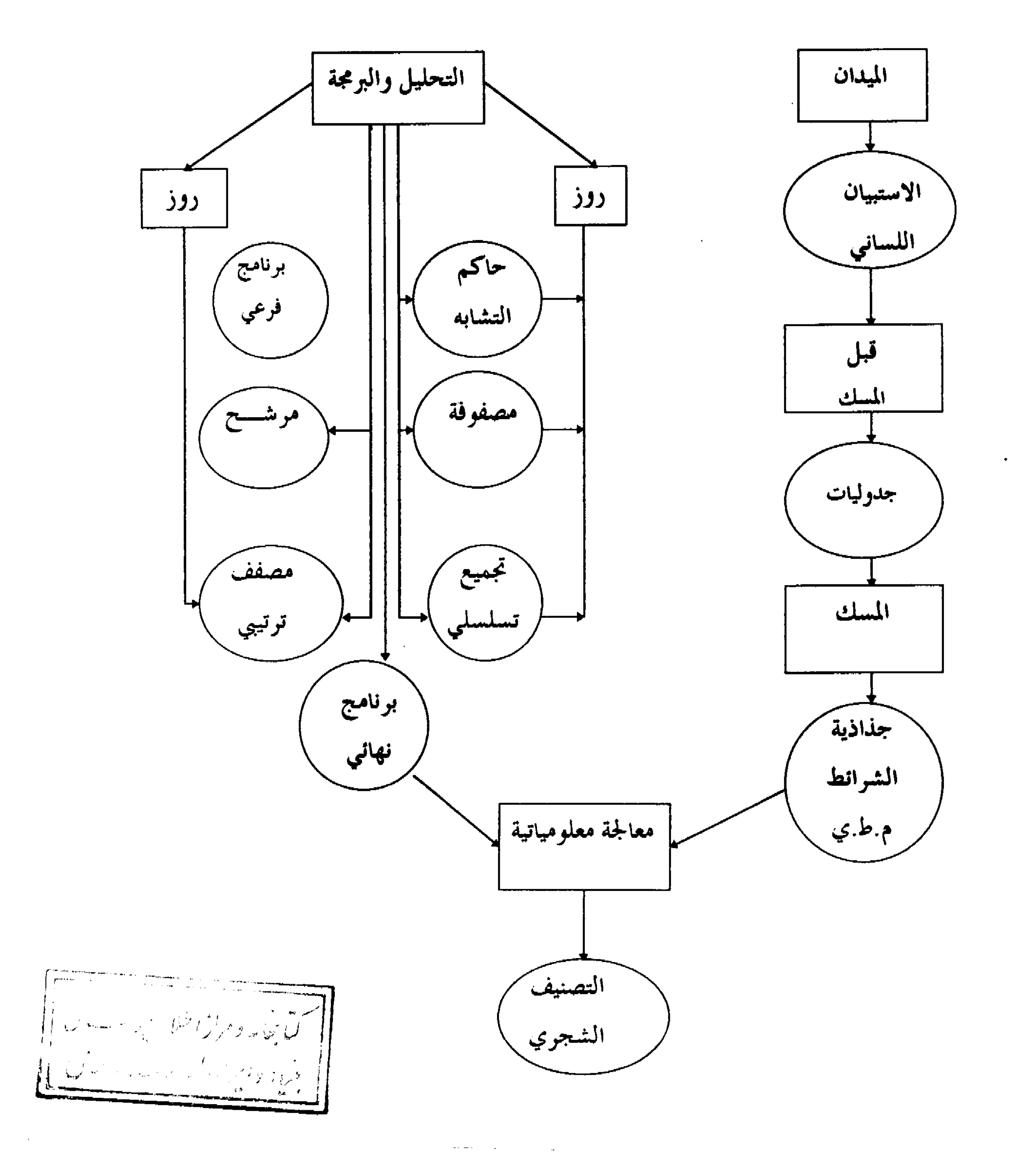
ملحـــق (3)

مـراحل الخريطة اللسانيـة

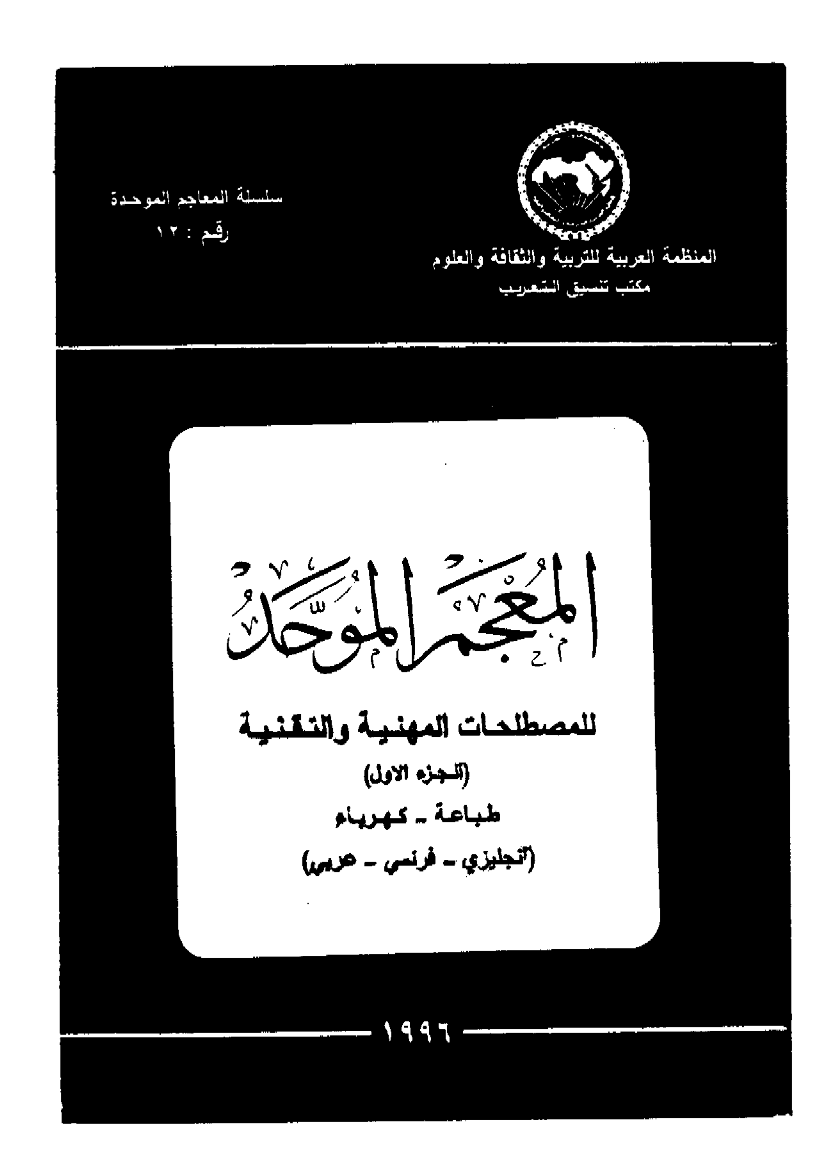


ملحـــق(4)

مخطط معلوماتي لطريقة المقارنة المعجمية



من إصدارات المكتب



III

مائدة مصطلحية

المصطلح العلمي والمعجم الموحد

بحوث المائدة المصطلحية التي عقدها
مكتب تنسيق التعريب بالتعاون مع أكاديمية
وزارة التربية الوطنية بمراكش
(4-5 مايو/أيار 1995)

بحوث المائدة

(1) مصدر الوضع وتوليد المصطلح

الأستاذ / محمد بلقزيـــــز

(2) منهجية التعريب والتعجيم وتدريس الترجمة في التعليم الثانوي (الشعب العلمية)

الأستاذ/ محمد الطالــــب

(3) حول منهجية التعريب والتعجيم وتدريس الترجمة فــي التعليــم الثانــوي

الأستاذ/ إدريس الســلاوي

(4) قراءات متنوعة في المعاجم الموحدة الصادرة عن مكتب تنسيق التعريـــب

– قراءة في المعجم الموحد لمصطلحـــات الرياضيـــات

الأستاذ/ أهيدي محمـــد

– قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك (جزء الرياضيـــات)

الأستاذ / محمد حمـــاده

– المصطلح العلمي والمعجم الموحد (معجم الفيزياء الموحد نموذجـــاً)

الأستاذ / محمد الخمــــري

– قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علـم الأحيـاء

الأستاذ / أوبلال محمـــد

منهج وضع المصطلح لدى القدماء
مستفاد من
الطريقة العربية الجديدة للتحليل اللغوي

الأستاذ/محمد بلقزيز (*)

مقدمة سريعة

لي شرف عظيم أن أمثل بين أيديكم للمساهمة في أعمالكم وأشكر جزيل الشكر مكتب تنسيق التعريب الذي أتاح لي فرصة اللقاء بالكرام من حولي لأبادلهم الرأي في الموضوع الذي يهمهم اليوم في هذه المائدة المستديرة المباركة- موضوع الوضع للمصطلح العلمي: وهو موضوع اعتبره نفيسا لأنه أصبح يُكوِّن علما جديدا وقفت عليه بطريقتي الجديدة، حقائقه ليست من وضعي وإنما هي مستخلصة من دراسة متمعنة للغة الأصيلة.

قبل البدء في عرض موضوعي أرغب في التنبيه إلى ما يلي:

1) سأختصر الأقوال قدر المستطاع وأكتفي بالمثل آملاً أن تفصح بوضوح عما أرمي إليه.

2) ينشطر موضوعي إلى محورين: مصدر الوضع وتوليد المصطلح العلمي من مصدر الوضع .

3) هذا الموضوع مرتبط بكيفيات الوضع وهي معروضة في مدخل الطريقة العربية الجديدة للتحليل اللغوي ومرتبط أيضا بالمقابلات بين الحروف العربية واللاتينية وهي مدروسة بتفصيل في كتاب الطريقة وفي مدخل هذه الطريقة.

4) هذا الموضوع هو أيضا مرتبط بقضية أخرى لغوية عظيمة الأهمية كشفت عنها حديثا ففاتني لذلك عرضها في مدخل الطريقة: وهي قضية من الأهمية بمكان، بمقتضاها ينبغي التمييز في اللغة بين الأصول العالية أو الأصول المكبرة وبين الأصول الدنيا أو الأصول المصغرة: والأصول التي نعرف ما هي سوى أصول مصغرة. وإني لمستعد لدراسة هذا الموضوع مع حضراتكم في جلسة أخرى ان شاء الله.

5) في هذه الجلسة أعرض عليكم عدة مجموعات من المفردات من خلالها تلاحظون بصفة مجملة وبمعونة بيانات مختصرة تقاربا بين ثلاث لغات – العربية والفرنسية واللاتينية،كما تلاحظون بالخصوص أن اللفظ العربي يقابل

(*) مراكش (المملكة المغربية)

دائما باللاتينية والدافع إلى هذه المقابلة هو أن الأصول العليا للغة لم تعد قائمة إلا في الأصول الدنيا.

مصدر الوضع

مصدر الوضع هو دائما اللغة القاعدية: وأعني بها المفردات المعبرة عن صفة أو حركة (الصفة يعـــبر عنهـــا بوصف أو باسم صفة والفعل يعبر عنه بصيغة الفعل أو بصيغة المصدر) وإن مصدر الوضع هو الذي يولد عـــدة ضروب من المفردات كما سيبين فيما بعد، وإليكم الآن بعض الأمثلة لبيان ما أعنيه بمصدر الوضع تتبينون فيهـــا التقارب بين العربية واللاتينية، وقد تشترك اللغة الفرنسية في هذا التقارب.

1)الصفـــــــات

Tepidus (pd/dp) tiède	دافيء (بين الحار والبارد)
Vastus (vs) vaste- large	واسع (عريـــض)
Adiposus (dp) adipeux - gras	حَظِب (سمين)
Adiposus (dp)adipeux-gras	عظب (سمين)
Acriculus (cr) aigrelet	قارص (حاذق- حارز)
Opacus (pc/cp) épais	حصيف (غليظ)
Procerus (prs/crp) élancé	زروف (طويل)
Solidus (sld) solide	صلد (صلب)
Coartus (cr) resserré	مقور (بعضه متراد إلى بعض)
versicolor(vrsc/vrcs) versicolor-Bariolé	مبرقش (منقوش بألوان شتى)
Lascivus (scv/svc) lascif	شبق (به نُعْظ)
Laboratus (lb/bl) bien fatigué-épuisé	بالخ (منقطع من الاعياء)
Illotus (It) malpropre	ملوث (به لوث أي وسخ)
Infacetus (nfs/fns) grossier - sans esprit	عفنج (ثقيل ثقلا معنويا)
Injucundus (jcn/cnj)désagréable	عشنج (سيء المنظر)

2) أسماء صفات

Accretio (ac) accroissement	وَشَاء (وشاء الأنعام تزايدها بالتناسل)
Ignominia (gnm/mgn) ignominie	مُجُـــون (فحش)

Lentitia (ln) souplesse	ليـــن (مرونة)
Labor (lb) fatigue	لُغـــوب (تعب)
Stupor (st) stupeur	شَـــدَهٌ (دهش)
Palaestra (pl) éloquence, rhétorique	بلاغـــة (فصاحة)
Vafritia (fr-ti) finesse d'esprit	فِراسة (حدس مصيب)
Dementia (n-ti) folie	نَواكة (حمق)
Tabitudo (tb) fatigue	تعب (إعياء)
Infectio (inf/fn) infection	عفن (فساد باقاحة)
claudicatio(clc/ccl)claudication	خَزَل (عرج)
Perspicientia(prs/prs) vue claire	بصيرة (الفطنة والرؤية الواضحة) ،
Terror (tr) terreur	ذعر (شدة الخوف)
Odium (diu) inimité	عداوة (خلاف الصداقة) .

3) أفعـــال

Admovere (dm) approcher	ضم (ضم شيئا إلى شيء وجمعه)
Abolescere (lc) se détruire	هلك (مات)
Abnegare (ngr) nia	أنكر (نَفَى شيئاً)
Nadare (dr) montrer	أظهر (أظهره أبانه)
Cadere (cd) mourir	قضى (هلك ومات)
Defenerare (fn)ruiner par l'usure	أفنى (أفناه استهلكه بالاستعمال)
Degustare (dg) déguster	ذاق (ذاقه تعرف على طعمه)
Delutare (lt)crépir	لاط (لاط حوضه طينه)
Efforare (fr) creuser	حفر حفرا (هيأ حفرة)
Sopoliare (sp) spolier	غصَب (أخذ ظلما) غَصَبَ
Spoliare (spl/slp) spolier	سلب (غصب)
Hortare (rt) exhorter	حرض (حرضه حثه على شيء)
Jactare (tr) jeter	طرح (طرحه ألقى به)
Miscere (msc) mélanger	مزج (خلط)
Macerare(mcs) macérer	مقر (مقرد) (نقعه في سائل)
Pensare (ns/sn) peser	وزن (وزنه تعرف على ثقله)

4) مصـــــادر

Declination (dcl/ dlc) déclinaison	دلوك (دلوك الشمس مثلا ميلانها)
Defection (fc/cf) éclipse	خسوف (خفوت نور القمر)
Defectio (fc-ti/c-ti-f)éclipse	كسوف (خفوت نور الشمس)
Frictio (frc) friction	فرك (حك- قَرْص- قرص الثوب مثلا)
Grassatio (st)attaque à main armée	سطو (هجمة بعنف وبسلاح)
Trepidatio(trp)agitation	اضطراب(حركة بعنف- قلق- قلق المحاور مثلا)
Torsio (trs) commettage	حدرجة (فتل)
Scarificatio(scr/csr)scarification	قشر (إزالة القشرة)
Ornementatio(nm) ornementation	نمنمة (تزيين بنقش)
Consitutio (ti) construction	طي (بناء - طي البئر مثلا والبئر مطوية)
Exornatio (x/cs/sc) ornementation	تزويق (تزيين بزاووق وهو ملغم الذهب)
Dissimulatio (dsm/dms) dissimulation	دمس- دهمسة (إخفاء)
Trullisatio (sa) trullisation-crépissage	تسييع- تطليس (سيع الحائط طينه)
Inscriptio(scr/src)appareillage	تشريج (تشريج اللبن نضده بوضعه وضعا معينا
Translatio(nl-ti/n-ti-l) translation	نقل (تغيير مكان الشيء)

مصدر الوضع يولد مترادفات

الأصل العالي الواحد قد يولد عدة أصول لغوية فتتولد في اللغة مترادفات بكمية مدهشة.

لقد جمعت مفردات الحمق في نحو من عشر صفحات(المفردة بإزاء الأخرى) كما جمعت مفردات الهزال في نحو من ست صفحات والطول والعرض والقصر والغلظ قد تجمع مفردات المعنى الواحد منها في بعض صفحات.

ما أوسع اللغة العربية للأديب كي يعبر شعراً أو نثرا ولكي يغير مفردة بأخرى كي لا يقع في تكرار.

(مجموعة من المفردات تفيد تصفية المعادن وتخليصها من شوائبها)

exsolvere (sl) libérer-dégager

تحصيل coupellation

الحاصل ما خلص من الفضة من حجارة المعدن ويقال للذي يحصل مُحصّل والمحصّلة التي تميز الذهب من الفضة(اللسان) التحصيل والتخليص والسبك واحد.

exsolvere (sl/ls) dégager

تخليص coupellation - Affinage

اللُّجَين الفضة جاء مصغرا مثل الثريا والكميت وينبغي أن يكون إنما ألزموا تحقير هذا الإسم ما دام في تراب مَعْدِنه فلزمه التخليص (اللسان) التخليص هو التحصيل والسبك. أنظر تحته سبك. أرى أن اللجين معناه الجزء الصغير من الفِضّة يقتطع من قطعة كبيرة بقصد اختباره بالسبك وفي المِسْبكة - يوضع موزونا وبعد السبك وخلوصه من الرصاص الموضوع معه يوزن ثانية فيتعرف على نسبة الفضة في القطعة الكبيرة وعلى مَسكِها من الأفلاز الأخرى أو المناشب التي علقت بها.

bssolvere (xsv/svx) dégager
expurgare (xp/csp/spc)
purifier - nettoyer

سبك coupellation - affinage

سبك الذهب والفضة ونحوهما من الذائب يسبكه سبكا وسبكه ذوبه وأفرغه في قالب فانسبك والمسبكة كأنها شق قصبة (اللسان) إن أخذ من الزجاج ومن الاسفيداج كثلثه ومن الزنجفر كسدسه ومن كل من الشّبّ والنشادر وَسُبِك الكل بعد السحق جاء بلورا يعمل فُصوصا (تذكرة في زجاج).

من النصين أعلاه يفهم ويتبادر إلى الذهن أن السبك هو التذويب وذاك ما يقصد فعلا من السبك في نص التذكرة ولا أدري هل استعمل صاحب التذكرة مفردة السبك في محلها أم أنه سَبْقُ قلم أو خطأ مطبعي. إنما السبك في صناعة صوغ الذهب والفضة التخليص والتصفية والسبك يجري بالخصوص على الفضة وقد يجري على كل فلز يخلص ويصفى بالتذْويب وبواسطة أكاسيد.والفضة في مسبكة وهي ذائبة يُضَافُ إليها رصاص ليعلق به اكسجين حجر الفضة فتخلص والرصاص المتأكسد يدعى مُرْتَكَا أو مُرْدَاسَنْجاً حسب لونه تبعا لعملية تبريده بعد نهاية عملية السبك. ان الأفلاز الأخرى قد تجري عليها مثل هذه العملية إذا أذيبت وأضيف إليها أكاسيد. أما الذهب فقد يلغم أو يسبك- عملية السبك هذه

تجري على قطع النُّقُود لاختيارها وهو ما يدعى بالنقد ولا يمكن نقد الا باقتطاع جزء منه واختباره في مسبكة والنظر فيما بعد إلى الوزن الذي صار له بعد السبك بالقياس إلى وزنه قبل وضعه في المسبكة.

الفضة المَسْبُوكَةُ هي الحاصل وهي بشكل المسبكة وَ تُدْعَى صوجلـــة وســبيكة ونَسيكَه. والذي يقوم بالسبك رجل أو امرأة وهو محصل أو محصلة واللغة ههنـــا تكشف عن الأعمال التي تقوم بها العربيات وهي ههنا سبك المعادن واختبارهـــا كما تقوم بأعمال على الخُوص وهي الشاطبة.أما المسبكة فهي في شكل قصبـــة وتصنع من الأطيان المصابرة للنار وهي الشّحيرة وقد تصنع من عظام مكلسة.

صلج exsolvere (xsl/slx) libérer dégager

صلج الفضة أذابها(قا) الصولج والصولجة الفضة الخالصة. ابن الاعرابي الصليجـــة والسبيكة والنسيكة الفضة المصفاة (اللسان) الصلج هو السبك.

ترجمة مفردات واردة في هذا النص

مسبكة "ج" مسابك (بوطقة صغيرة لتصفية الذهب والفضة)	coupelle
حجر الفضة (معدنها الممتزج بكبريت)	argyrose- Argyrite -Argentite
سبيكة"ج"سبائك (فضة أو ذهب بشكل المسبكة)=صليجة=سبيكة=نسيكة.	lingot
حاصل (فضة مخلصة بالسبك)	Argent de coupelle
محصِل محصِّلة (مشتغل بالتحصيل وهو السبك)	Employé en coupellation ou spécialiste en coupellation
نقد (اختبار الأفلاز بسبك أو بمحك)	Essai des métaux (au toucheau ou par coupellation
ناقد (مشتغل بالنقد وهو القسطري والجهبذ)	Essayeur de métaux, de monnaies
بوطقة (شبه إناء تخلص فيه المعادن والذهب والفضة بالخصوص)	Creuset
شحيرة (طين مصابر للنار وكلّ ما تصنع به المسبكة وقد يكون من عظام مكلسة).	Cendrée d'affinage -casse d'affinage
مصابر للنار (له إباء على النار ويصبر للحرارة العالية منها فمن الأطيان للمســتخدمة	Réfractaire

للخزف ما هي شديدة للصابرة للنار ومنها ما لا تحتمل الشّيّ فتفور وتَشـــقَّقُ ولا يمكن لذلك أن تصلح لصنع خزف جيد).

شحيرة (تذر على للسبكة من داخل لئلا يعلق الذّوْبُ بقعر للسبكة) (معنى آخر) Brasque

مصدر الوضع يولد مفردات بدلالات أخص

إن اللفظ الجديد يصلح للتخصيص والواضع يأخذ اللفظ الذي يختاره للتوليد فيشتق منه لفظا جديداً لا تبقى له دلالة ذلك اللفظ ولكن دلالة أضيق وأخص. وهذا الضرب من التوليد شائع في العربية وقد مكنها من وسع هائل ولذلك لا تضم اللغة مفردات متطورة المعنى في الزمان وإن كان ذلك حاصلا فنادر جدا ولا عبرة به لقلته. وتفسر هذه الظاهرة اللغوية بسهولة الوضع ومن ثم فإن الواضع يتخذ أصلا لغويا ويستبدل به أصلا جديدا للتعبير عـــن معنى جديد أخص من معنى اللفظ الذي منه التوليد- ولهذا قلت- في مدخل كتاب الطريقـــة العربيـــة الجديـــدة للتحليل اللغوي- إن اللغة العربية لا تتطور تطور اللغات الأخرى لأن لها أسلوبها الخاص في تحقيق ذلـــك وقـــد امتازت به على غيرها من اللغات. وهو أسلوب مرن ولطيف كما ستراه من خلال مجموعات المثـــل المعروضـــة عليك تحته وهي ترتبط بالكيمياء والتشريح والحيوان.

مصدر الوضع يولد مفردات بمعنى أخص
مجموعة من المثل (عمليات كيميائية)

fulgur (lg) éclair ائتلاق Fulguration

ائتلق البرق لمع وأضاء (اللسان) يمكن استخدام هذه المفردة لائتـــلاق الفضـــة عنـــد التحصيل إذ يصدر منها الآق.

declinare (cln/ncl) incliner استنزال Percolation - Déplacement vers le bas

من آلاتهم بوط أبوريوط وهو بوطقة مثقوبة من أسفلها توضع على أخرى ويُحَـــوَّد الوَصْلُ بينهما بطين ثم يذاب الجسد في البوطقة العليا فينزل إلى السفلى ويبقى خبثـــه ووسخه في العليا ويسمى هذا العمل الاستنزال (مفاتيح العلوم للخوارزمي ص/146)هُوَ الصل.

Commalaxare (ml/lm)amollir complector (ml/lm)saisir

التغام **fait de subir l'amalgamation**

كل جوهر ذوّاب كالذهب ونحوه خلطته بالزاووق فهو مُلغم وقد ألغم فالتغم (اللسان) هذه اللفظة العربية مشتقة من التليين لأن الزئبق يلين الذهب والفضة أو هي مشتقة من القبض لأن الزئبق يستخدم لالتقاط الذهب كما يستخدم المغناطيس لجذب قطع الحديد ومسكها وليست من الخلط وإن كان قد يتوهم ذلك من النص والدليل على ذلك أن ميم ملغم هي مضمومة. لقد غير الغربيون دلالة هذا اللفظ فاعتبروها من الخلط وجعلوا ملغم الذهب خليط الزئبق والذهب والحق أن نقول ذهب ملغم أو فضة ملغمة أي مقبوض عليهما بالزئبق والمعنى المرعى في اللغة العربية عال وهو يشير إلى الإمساك والتليين وهما من فعلي الزئبق في الذهب بالخصوص إذ يحتوي عليه ولأن الذهب يغوص فيه.

الالتغام إذن هو انحباس الذهب أو الفضة بالزئبق.

إلغام **Amalgamation**

استخدام الزئبق للقبض على الذهب أو الفضة.

Colluere (cl)laver celsus cl) haut

تصويل **Lixiviation- Déplacement ascentionnel**

Déplacement vers le haut

المِصْوَل شيء ينقع فيه الحنظل لتذهب مرارته (اللسان) التصويل أن يجعل الشيء الذي يرسب في الرطوبات طافيا وذلك بأن يصير مثل الهباء حتى يصول الماء والشيء يكلس ثم يُصَوَّل (مفاتيح العلوم للخوارزمي ص/150) من الناس من يصَوله (طين نيسابور ثم يعجنه بماء الورد المفتوق بشيء من الكافور (ج/ب في طين نيسابور) إذا صنع من المغناطيس كحل بعد تصويله في ماء الورد وأكحلت من شئت وأطلت النظر إليه-أحبك بحيث لم يصبر عنك (تذكرة) لم يعن بشرح هذه العملية الا الخوارزمي و لم يعط عنها بيانا واضحا وإن كان يشير إلى ضرورة السحق ولو بتكليس وأرى أن المفردة هي من الغسل، فالسائل يغسل الجسم المحمول عليه غسلا تاما بعد اتصاله به من عناصره الفعالة وإذن فلا بد من قدرة السائل على ذلك وقد يكون ماء إن كانت فيه كفاية وقد يكون سائلا آخر له تأثير في الجسم المراد تصويله، مغناطيس مثلا كما ورد في نص التذكرة. السائل إذن

يداخل الجسم المصْوَل بقدرته على السّريان فيه وهذا الفعل قد يحتاج إلى آلة تدعـــى المصول وهي كذلك المصَلّة والآلة هذه قد تصنع كما تصنع مصال القهوة لتصويلها " إن وضعت المادة في الأعلى؛ فالعمل يدعى استنزالا ولك ان تقول أحبُّ قَهْوَةَ مستنزلة أو مُصَوّلَة.

Componere (cm) composer | تقويم | Composotion

المسحقونيا هي الشحيرة وهي خلط يقوم من الملح والآجر يعرفة أهل صنعة تخليـــص الذهب (ج/ب/ في مسحقونيا) التقويم هو ما نعبر عنه تعبيرا شائعاً بالتركيب ومفردة التقويم هي خير.فالدواء قد يقوم من أدوية مختلفة أي يركب منها ان لم يكـــن مـــن الأدوية البسيطة.

Intinction(c-ti) trempe de fer | سقي الحديد | Trempe de fer

من الحديد ما إذا ألقيت عليه الأدوية صلّبته وزادت في قوته ومنه ما إذ ســـقي المـــاء زادت صلابته وحدته ومنه ما إذا لم يسق الماء كان أحد له (ج/ب/في حديد) ســـقي الحديد هو طمه في الماء وهو متقد من شدة الإحماء عليه وقد يعاد إلى النار بعد ذلك للزيادة في صلابته وقد ينزع سقيه.

activare (ctv/vtc) activer | فتق | catalyse (par catalyseur ou enzyme)

فتق الطِّيبَ فتقاً طيَّبهَ وخلطه بعود أو غيره وكذلك الدهن والفتاق ما فتق به وفتـــق المسك بغيره استخراج رائحته بشيء تدخله عليه والفتاق خمير العجين (اللسان) الفتق هُوَ تنشيط تفاعلات كيميائية بخمائرها المعروفة والفتاق في العمليات الكيميائية لا يمسه تغير لأن فعله يقْتصر على تنشيط التفاعل.

fundere (fnd / fdn) fondre | فتن | fonte (action)

فتنت الفضة والذهب أذَبْتهُما بالنار لتمييز الرديء من الجيد والفتن الإحراق ويسمى الصائغ الفتان (اللسان) الفتن هو الإذابة وهو الإحراق والذي يعنيي ههنـــا الإذابـــة والمعادن تفتن أي تذوب.

caléfacere (cl) bruler entièrement | قلى | Calcination-combustion-Ignition

الموميا تقال على حجارة بصنعاء اليمن تُكْسَرُ فيوجد في ذلك التجويف شيء ســـيال أسود وتقلى هذه الحجارة إذا كسرت في الزيت فَتَقْذفُ جميع ما فيهـــا مـــن تلـــك

الرطوبة السيالة "(ج/ب/في موميا) السائل الأسود المذكور في هذا النص قد يسميه القدماء زيت الجبل وهي زيت تشتعل بالنار عرف القدماء انها بصنعاء اليمن وبسيناء وبجبال مَصْمُودة في مغربنا. القلي هو التكليس أي الإحراق بالنار.

نش — Effervescence - décoction

concoquere (nc)cuire concrepare (nc) faire du bruit

نشت القدر أخذت تغلي. نَشّ الماء نشّاً ونشيشاً صوت عند الغليان وسبخة نشاشة ونشناشة لا يجف ثراها ولا ينبت مرعاها (اللسان)- النش هو الغليان وهو انطباخ وقد يشتق اللفظ من صوت الغليان وهذا مُسْتَبْعَد.

نش — Mélange par décoction

Confundere (cn/ nc) mélange concoquere (nc) faire cuire ensemble

النش الخلط ومنه زعفران منشوش (اللسان) لعله الخلط عن طريق الطبخ إذ يوضع الشيء مع غيره في القدر فينطبخان معاً.

نقع — Macération

stagnosus (ng/ gn) couvert d'eau

نقع الشيء في الماء وغيره فهو نقيع والنقوع ما ينقع في الماء من الليل لدواء أو شبهه ويشرب نهارا أو بالعكس والإناء مَنْقَع والنُّقَاعة اسم ما أُنقع فيه الشيء. (اللسان) النقع مشتق من تغطية الشيء بماء أو سائل مُحلّل للنقوع. أتبين أنّ هذه المادة اللغوية مستغلة استغلالا وافيا وفيها التعبير عما ينقع والسائل الذي ينقع فيه والإناء الذي ينقع فيه. أما المَقْر وهو النقع أيضا فأصلُه اللغوي لم يستغل هذا الاستغلال المتبيِّن ههنا " المَنْقَع هي الأرض التي يَغْمُرُها الماء وهي النَّزُّ وكلا المفردتين تقابلان بالمفردة اللاتينية في الطّرة.

مصدر الوضع يولد أسرة لغوية منها أسماء أعيان

"الاسم الدال على موجود له الدلالة العامة للأسرة اللغوية بكاملها"

معظم الأسماء التي اخترت لك ههنا تدخل في مجال التقانة وقد قصدت من ذلك بيان القوة العلمية الهائلة للغة العربية في هذا الباب. ففي هذا المجال العلمي وفي كل مجال نحتاج أولا وقبل كل شيء إلى دراسة دقيقة للمصطلحات العلمية الأصيلة.

مصدر الوضع يولد أسماء أعيان بالدلالة العامة للمفردات المعبرة عن صفات وحركات من الأسرة ذاتها (الأسماء هنا مشتقة من المعنى العام للأسرة اللغوية)

Trajicere (jc/cj) passer
fauces (cs/sc) passage étroit

أَزَجٌ "ج" آزاج **Galerie -portique**

الأَزَج بيْت يبنى طولا ويقال له بالفارسية أوستان والتأْزيج الفعل والجمع آزاج وآزج (اللسان) القنطرة أزج يبنى بالآجر أو الحجارة يعبر عليه (اللسان في قنطر)

الإيوان الصُفَّة العظيمة وفي المحكم شبه أزج غير مسدود الوجه (اللسان في أون).

الأزج المحر المسقوف بخارج المبنى أو بداخله وقد يكون تحت الأرض فالقنطرة أزج لأنه ممر مطول والممر بين غرف الدار أزج وبالمساجد- كما هي مبنية بالمغرب آزاج وهي جوانب الصحن طولها أكثر من عرضها وبالكنيسة آزاج وهي الجوانب المتطاولة التي تبتدّ جوزة الكنيسة أي قلبها.

تأزيج **Aménageent d'une maçonnerie en galerie**

تهييء المكان الذي يبنى في شكل أزج.

Colligare (clg/glc) lier

جلاز "ج" أجلزة **Attache - lien**

جلز السكين والسَّوْطَ يجلزه جلزا حزم مقبضه وشده بعلباء والجِلاَز والجلازة العقب المشدود في طرف السوط (اللسان) الجلاز هو الوثاق يوثق به الشيء.

جلزه جلزا (أوثقه) **Attacher - lier**

مصدر الوضع يولد أسماء أعيان لا تشاركها مفردات أخرى في الأسرة اللغوية

الأسرة اللغوية هي بمفردة واحدة تدل على اسم لموجود

Praemunitio (prmnti / prnm-ti) préparation

برنامج Programme - bilan

البرنامج الورقة الجامعة للحساب معرب برنامه (اللســـان) أحســن المحدثون صنعا إذ حذفوا النون لا شتقاق برمجة وغيرهـــا لأن الأصـــل اللغوي قد يقبل بالاشتقاق الوضعي أن يرد إلى أصل لغوي أخف، أنظر االمدخل.

componere (mp / pm)donner une forme

بعيم "ج" بعائم Statuette

البعيم التمثال والدمية من الصمغ (قاموس)

Expandere (xpnd / pndx) étendre

بندكة "ج" بنادك Soufflet (couture)

البنادك من القميص وهي لبنة القميص الواحدة بندكة. (اللسان)هـــي البنيقة والنفاجة والفئام واللِّبنَة والجربّان والعدينة " أنظر في اللسان هذه المفردات وكلها من معنى الوسع وكلها بمعنى واحد

Trajicere (jcr) passer

جسر "ج" جسور Pont

الجسر القنطرة (اللسان) يعبر عليه من جهة إلى أخرى من ضفتي النهر أو الوادي.

Limbus (lms /slm) marge-rive

جُلهُمة Rive

جُلهُمتا الوادي ناحيتاه ومنه حديث بني سفيان (ما كـــدت تـــأذن لي حتى تأذن لحجارة الجُلْهُمَتَيْنِ-

مصدر الوضع يولد أسماء أعيان

مدخلة في تصنيف علمي معروف مقدّما

هذا الضرب من التوليد هو عظيم الأهمية وبه اكتسبت اللغة العربية في الماضي كل تفوق علمي فـــأصبحت مرجعا لاستعارة أسماء العلوم في كل شعبة علمية وبالخصوص في النبات والفلك والمعادن والكيمياء.

هذا التوليد يتم بالشكل التالي- حينما يراد وضع اسم لموجود يتعرف على سماته المميزة له عن غيره: فإن الواضع لا يعطيه اسما كما اتفق له، وهذا مما قد يتوهمه بعض الباحثين في اللغة، ولكنه يبدأ باستعراض صفاته وأحواله ومختلف الأفعال التي قد تصدر منه فيختار صفة واحدة من صفاته أو فعلا واحدا من أفعاله على وفق ما يقتضيه التصنيف في تلك الشعبة من المعرفة التي يراد تنمية مصطلحاتها بمصطلح جديد.

بعد إجرائه لهذه التمهيدات ووقوفه عند الصفة أو الفعل الذي يراه مناسبا للتصنيف فإنه يأخذ اللفظ المعبر عن تلك الصفة أو الفعل فيشتق منه لفظا جديدا يصبح قاصر الدلالة على الموجود الجديد الذي يعنى بتسميته.

هذا الضرب من التسمية يجري في كل شعب المعرفة وبالخصوص في علم الحيوان والنبات والمعادن والكيمياء والفلك. وقد يصغر الموضوع جدا فترتبط معظم أسمائه بمعنى عام واحد. فأسماء الأفلاك مثلا هي مشتقة إجمالا من البريق لأنها براقة مضيئة؛ وكذلك أسماء الجواهر الكريمة تكاد تكون كلها من البريق وأكثر أسماء المعادن تشتق أيضاً من البريق ومنها الحديد مثلا؛ وقد يتوهم أنه من الحدة التي للأدوات المصنوعة منه- نصل سيف أو شفرة أو سكين وغير ذلك، والمعدن هو أيضا من البريق وقد يتوهم أنه من العُدُون أي الإقامة.

لقد درست أسماء الحيوان دراسة تأثيلية و لم تكن هذه الدراسة موفقة كل التوفيق لأنني حينما تعاطيتها لم أكن حينئذ مدركا ضرورة قيام هذا التصنيف في النفس قبل إجراء هذه الدراسة كما قام في نفس الواضع وهو يعني بوضع مصطلحاته. ومن ثم كان عَلَيّ مراجعة هذه الدارسة لتخضع لهذه المقتضيات.

بعد امتلاكي لهذه المسطرة الجديدة أخذت في دراسة أسماء النبات دراسة تأثيلية فوقفت على بعض أصنافه المرعية قديما و لم أتمكن بعد من التصنيف الكامل لهذا الضرب من الأسماء.

أعرف الآن أنها مشتقة من التغذية (نباتات غذاء) من الاحتفاء أي القلع(بقول) من التليين والترطيب (نباتات مرطبة)من التغشية(قطاني)من الامتداد على الأرض (يقطين) من الدهن (نبات ذات زيوت) من الحلاوة (نباتات حلوة) من المرارة (نباتات مرة) من الحموضة(نباتات حامضة)من العطارة (نباتات عطرة)من النتن(نباتات نتنة) من اللين (نباتات لينة) (أي ذات سوق لينة تتخذ في نساجة الحصر ونحو ذلك) من الليف(نباتات ألياف) من التنقية (نباتات تنقية) من الصبغ(نباتات صبغ) من السم(نباتات سمية) وهكذا والصورة الكاملة لهذا التصنيف لم تتم لي بعد. وقد يكون من الضروري معرفة الصفة المفضلة إن ملك النبات عدة صفات صالحة للتصنيف؛ إذ قد يكون عطرا وشائكا ولزجا وذا ألياف في الوقت ذاته. عند معرفة ذلك يزيد عمل التحليل سهولة. وأيا ما كان فهذا التصنيف القديم هو مخالف للتصنيف المتخذ حاضرا في باب النبات.

في هذا المبحث سقت لك عدة مجموعات من الأسماء للبقول والنباتات الملينة- للأفلاك؛ وقد أكثرت من المجموعات الراجعة إلى للعادن والكيمياء ليزداد ارتباط هذا المبحث بالدراسة التي تهم هذه المائدة المباركة.وإليكم الآن هذه المجموعات من الأسماء.

مصدر الوضع يولد أسماء أعيان

مجموعة من المثل (صغار الحيوان)

		Parvus	(pvs)	Petit
Chamelon	بابوس (ولد الناقة)	Parvus	(pvs)	Petit
Pigeonneau	بج (فرخ الحمام)	"	(vs)	"
Chamelet	بو (حوار)	"	(pa)	"
Outardeau	حبرير -حُبْرُور (ولد الحباري)	"	(pr)	"
Petits d'animal quelconque (progéniture- larves)	حرشف (الصغير من كل شيء)	"	(rvs/rsv)	"
Fretin	حرشف السمك (صغاره)			
Couvain d'abeilles	حرشف النحل (رضع النحل)	"	"	"
Couvain de fourmis	حرشف النمل (رضع النمل)	"	"	"
Agneau	خروف (ولد الضّأن)	"	(rv)	"
Agnelle	خروفة (الولد الأنثى من الضان)	"	"	"
Foan	خشف (ولد الظبي)	"	(vs/ sv)	"
Petit de singe	رباح (ولد القرد)	"	(pr / rp)	"
Petit de guépard	عوبر (جرو الفهد)	"	(pr /rp)	"
Oisillon	فرخ (ولد الطائر)	"	(pr)	"
Coquelet	فروج (الفتى من أولاد الدجاج)	"	(rvs/vrs)	"
Poulette	فروجة (الفتية من أولاج الدجاج)	"	"	"

ملاحظة — لم أجد في الفرنسية مفردة موضوعة في مقابلة الرباح والعوبر *والعربية لن تجد حرجا لتسمية أي صغير من الحيوان ولها أن تضع أسماء كثيرة لصغير حيوان معيّن* السّليل- الفصيل- البج- البو -الحوار- البابوس- الحبرقس لصغير الناقة.

أجسام معدنية مشتقة من البريق

Praestringere (ng) éblouir — أُنك — Etain

آلانك الرصاص القلعي : وقال كراع- هو القزدير وليس في كلام العرب فاعل غيره. في الحديث (من استمع إلى قينة صَبَّ الله آلانك في أذنيه يوم القيامة- رواه ابن أبي قتيبة.) قيل هو الرصاص الأبيض وقيل هو الأسود وقيل هو الخالص منه(اللسان) الرصاص هو القصدير.

Pellucere (plc) briller — بلق — Mica

البلق حجر يضئ ما وراءه كما يضئ الزجاج (اللسان) هو حجر كالزجاج إلا أن مهاوته قليلة بالنسبة للمها.

" (pls) " — بلور — Cristal de roche

من البلور ما يوجد ببركة العرب بالحجاز. وهو أجوده ومنه ما يؤتى به من الصين وهو دون العربي (أزهار الأفكار للتيفاشي).

Luminatus (mts / smst) (P.P. de luminare) — جمشت — Améthyste

الجمشت حجر يشبه الياقوت البنفسجي معدنه بقرية الصفراء بالحجار(نخب الذخائر لابن الأكفاني).

Niterre (it) briller — حديد — Fer

الحديد يستعمل في علاج الطب ومداواة الأمراض على ضُرُوب كثير: هو وبرادته وخبثه وزنجاره وماؤه وشرابه اللذان يطم فيهما وهو محمي (ج/ب) الاسم مشتق من البريق ولا ينبغي أن يتوهم أنه من الصلادة.

مصدر الوضع يولد أسماء أعيان

مجموعة من أسماء الكواكب

معظم المصطلحات الراجعة إلى تسمية الكواكب قد تم اشتقاقها من البريق، وقد يلاحظ مع هذا المعنى معنى آخر كما تعرفه من المثل المعروضة عليك في هذه المجموعة.

ما عرضت عليك ههنا إلا مثلا قريبة، ولو حاولنا استيفاء المصطلحات العربية في الموضوع للكنا منها معجما

ضخما حتى لو اقتصرنا على ما ورد منها في لسان العرب لابن منظور أو في القاموس المحيط للفيروز ابادي، مع أن هذين المعجمين غير مختصين في الموضوع. فلو تمت دراسة هذه الشعبة من المعرفة في كل مظانها لازددنا معرفة بالقوة العلمية الهائلة التي كانت لقدمائنا العرب وقد استعيرت مصطلحاتهم فدخلت في لغات كثيرة.

من المؤسف أن هذه المعرفة الخصبة يمكن اعتبارها الآن على وشك الضياع لأنه لا يتم تلقينها في أي مستوى من مستويات التعليم، ولوسألت الآن صغيرنا وكبيرنا في المغرب عن بعض هذه المصطلحات ما عرفها معرفة جيدة والمفروض أن الوضع هو كذلك في معظم الدول العربية أو يقترب من ذلك.

نرى الغربيين في هذه الأزمنة يعرجون إلى السماء ويطرفون بمختلف الدراري لأنهم ضبطوا حركة هذه الكواكب كما ضبطوا طرق استخدام الطاقة الموصلة إليها؛ وتبعا لذلك أصبحوا قادرين لا على الطواف بها فحسب بل تمكنوا فوق ذلك من الحلول على سطحها لتلقي معرفة زائدة عن طبيعتها وكل ما يعنيها.

في مقابل ذلك نحن لا مطمع لنا في العروج إلى السماء ولا نعلق همتنا حتى بدراسة المصطلحات الأصيلة لهذه الشعبة ولو لمعرفة مستوى المعرفة لآبائنا في هذه الشعبة العلمية.

مصدر الوضع أسماء أعيان (كواكب)

Praemicare (prm) resplendir — بهرام — Mars (planète)

بهرام المرّيخ (اللسان) هو أصغر من الأرض بنحو سبع مرات تتمّ دورته في 686 يوما تقريبا ويبعد عن الأرض بنحو 56 مليون كم. حينما يظهر من الأرض قد يرى محمارا أو مصفارا.

niterre (tr) briller
committere (tr) grouper — ثريا — Pléades (constellation)

الثريا من الكواكب- سميت بذلك لغزارة نورها وقيل- سميت كذلك لكثرة كواكبها مع صغر مرآتها(اللسان) الثريا حَويٌّ مؤتلف من سبعة كواكب (الثريا قد تدعى بالنجم) (بالتعريف) ههنا اتفق تماما مع التحليل اللغوي للسان فالثريا براقة وهي حَوِيٌّ نجوم. الاسم إذن قد يشتق من البريق أو من التجمع.

Illucescere (cs) briller
conjungere (cj/jc) réunir

جوزاء **orion (constellation)**

الجوزاء نجم يقال إنه يَعْتَرِضُ في جوز السماء والجوزاء من بـــروج الســماء (اللسان) الجوزاء حَوِيٌّ مُؤتَلفٌ من سبعة نجوم يدعـــى الان عريـــون وهـــذا الحَوِيُّ هو في شكل مستطيل في كل زاوية منه نجمة. الزاوية العليـــا تدعـــى منكب الجوزاء والزاوية السفلى تدعى رجل الجوزاء. للجوزاء إذن منكبـــان ورجلان وفي جوز المستطيل أي وسطه ثلاث نجوم منها واحد يدعى النطـــاق أو المنطقة أو الوشاح. من نجوم الجوزاء اثنان أكثرها استنارة يدعيان بالنَّاعِقَيْن أحدهما في منكبها الأيمن والآخر في رجلها اليسرى يدعى الهَنْعَة أما التحايا (جمع تحياة) فهي التي بحذاء الهَنْعَة.

illucescere (lc/cl) briller
procul (cl) lointain

زحل **Saturne**

زحل اسم كوكب من الخنس وقيل للكوكب زحل لأنه زحل أي بعد ويقال إنه في السماء السابعة (اللسان) يعتبر الآن أنه الكوكب الســـادس في النظـــام الشمسي جرمه أكبر من الأرض (745) مرة يبعد عن الأرض(1425) مليـــون كم يتشاءم منه قديما لشدة بعده. هو أكبر كوكب دري بعد المشترى تتبـــين فيه دوائر ومناطق دائرة بنور متفاوت. الاسم إذن قد يشتق من البريق أو من البعد أو من الدوائر المتبينة فيه.

illucescere (cr) briller

زهرة **Venus**

الزهرة هي الكوكب الأبيض (اللسان) الزهرة كوكب من النِّظَامِ الشمسي هو الثاني من حيث البعد من الشمس (108) مليون كم وهو أقرب كوكب دري إلى الأرض جرمه يقارب جرم الأرض.

micans (mcs/smc) brillant

سماك **Etoile brillante de la balance**

السماك نجمان نيران أحدهما يدعى السماك الأعزل والاخر الرَّامح وهمـــا في برج الميزان (اللسان) السماك نجمة الميزان والإسم مشتق من البريق.

illucescere briller

سُهَى = صَيدَق **Alcor (saidak)**

السُّهَى كوكب صغير خفي الضوء في بنات نَعْش الكبرى والناس يمتحنون به أبصارهم يقال أنه الذي يسمى أسْلَم مع الكوكـــب الأوســـط مـــن بنـــات

نَعْش وفي المثل (أُريها السُّهَى وتريني القمر) (اللسان) السهى هي الصيدق وهو كُوَيْكب صغير من ذَيْل بنات نَعْش الكبرى يتبع الأسلم.

illucescere (cl) briller

سهيل (نعبوق) — Canope

العبور والغُمَيْصَاء أختا سهيل (اللسان) في شِعْرَى) سهيل أكثر النجوم إضاءة بعد الشعرى واسمه مشتق من البريق. نقلت مفردة الترجمة بصورة نُعبوق.

« (cr)) »

شِعرى — Sirus- sothis (Etoile de première grandeur de la constellation du Grand chien

الشعرى كوكب نير يقال له المرزم يطلع بعد الجوزاء وطلوعه في شدة الحر وهما الشعريان العبور التي في الجوزاء والغُمَيْصَاء التي في الذراع- تزعم العرب أنهما أختا سهيل ويقال إنها عبرت السماء عرضا و لم يَعْبُرها عرضا غيرها فانزل الله (وانه رب الشعرى) (اللسان) الشعرى هي أكبر نجمة في حَوِيّ النجوم المدعو الآن بالكلب الأكبر. ضوء الشعرى أكثر من ضوء الشمس وقطرها ضعف قطر الشمس وكذلك حرها هو ضِعْفُ حر الشمس وهو كوكب مُزْدَوجٌ ولذا يتحدث في النّصّ عن شعرين.

Nitidare (tdr/tdr) faire briller deducere (ddr/ drd) accompagner par honneur

عطارد — Mercure

عطارد كوكب لا يفارق الشمس هو كوكب الكتاب وقال الجوهري- هو نجم من الخنس (اللسان) هو أقرب كوكب إلى الشمس ويدور عليها في 87،96 يوما حينما ينظر إليه من الأرض يظهر غير بعيد من الشمس وهي لا تزال قريبة من الأفق عند مطلعها أو مغربها- إنه يسبق شروقها بقليل ويبقى هنيهة بعد غروبها. حينما يمر أمام الشمس يتبين قرصا مظلما. الاسم مشتق من البريق أو من الخفارة لانه يصاحب الشمس

micare (mcr/mrc) briller

مرّيخ — Mars

المِرّيخ كوكب من الخنس في السماء الخامسة وهو بهرام(اللسان) اسمه مشتق من البريق

منهجية تعريب المواد العلمية في التعليم الثانوي (الشعب العلمية)

الأستاذ/ محمد الطالب(*)

مقدمة

إنه لمن الصعب التطرق إلى موضوع شاسع ومعقد، كموضوع "تعريب تدريس المواد العلمية"، وترجع هذه الصعوبة إلى سببين على الأقل:

أولا: طبيعة إشكالية التعريب ، في حد ذاتها، والتي يصعب تناولها نظراً لما تشتمل عليه من أبعاد اجتماعية وثقافية وحضارية، ولما يحيط بها من اعتبارات إيديولوجيا وسياسيا.

ثانيا: مفهوم "المنهجية" فكلنا يعلم أن لفظ " منهجية" ينطوي على مفاهيم وتصورات متعددة ومختلفة. فهل نعني به هنا:

- المقاربة التحليلية لمختلف الطرائق المتبعة في التدريس؟
- أم مجموعة من المبادئ والفرضيات التي يرتكز عليها بناء طريقة ما؟
- أم تحليل المقاربات المنهجية المعتمدة أثناء بناء مخطط دراسي؟
- أم المقاربة (أو المقاربات) المعتمدة في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدبير وضعية ما وإيجاد الحلول المناسبة للقضايا الشائكة الناتجة عن تلك الوضعية؟

في سياق هذه الندوة ، أحدد منهجية التعريب كمقاربة عامة لمعالجة قضايا تعريب المواد العلمية من جهة، وكجملة من المبادئ والاستراتيجيات المعتمدة فيما يخص الدعم الديداكتيكي، من أجل تحقيق امتداد ملائم بين سلك التعليم الثانوي والسلك الجامعي، على مستوى الشعب العلمية من جهة أخرى؛ وذلك انطلاقا من المسلمات التالية:

أولا: كون تعريب التدريس لا يعني فقط، وبطريقة آلية (ميكانيكية)، إبدال لغة بأخرى.

ثانيا: كون التعريب لا يقتصر على المجال المدرسي، بل وفي أفق انفتاح المدرسة على محيطها، يتعداه إلى مستوى جعل اللغة العربية ركيزة للتفكير والثقافة والبحث العلمي والمعاملات الاجتماعية والاقتصادية.

ثالثا: كون الانتقال من لغة إلى أخرى عملية

(*) أكاديمية وزارة التربية الوطنية (مراكش)

عقلية تتجاوز مستوى الظاهر اللغوي وتسعى إلى وضع اللغة العربية في سياق تواصلي مع اللغات الأخرى من جهة، وإلى استثمار إمكانيتها بشكل يعزز قدرتها على التفاعل فكريا وثقافيا وعلميا مع المحيط الخارجي بدون مركب نقص من جهة أخرى.

في البداية، قلت إن الموضوع شاسع ومعقد، ومما لا شك فيه أن الأمر يستلزم الرجوع إلى تاريخ التعريب بالمغرب وهو - بطبيعة الحال- مرتبط بتطور التعريب في العالم العربي وبالسياق الجيو- سياسي لبلادنا. إلا أنني، واقتداء بمبدأ الاقتصاد التواصلي، سأكتفي بالتطرق إلى النقط التالية:

- عرض موجز للإجراءات المتخذة لتدعيم عملية التدريب بالتعليم الثانوي ولتحقيق امتداد تربوي ملائم بين السلكين الثانوي والجامعي.

- استخلاص المرتكزات النظرية لمادة الترجمة والأنشطة العلمية باللغة الفرنسة، من خلال أهدافها والنصوص التنظيمية والتربوية الصادرة في شأنها.

الباب الأول:التدابير والإجراءات المتخذة لتدعيم التعريب

شرع في تعريب المواد العلمية بالثانوي في شتنبر 1987، امتدادا للمرحلة الإعدادية. وهكذا عرفت السنة الدراسية 87-88 /1987 أول فوج يستعد لتهييء شهادة البكالوريا العلمية باللغة العربية.

وكما هو معلوم، فقد تم الاحتفاظ باللغة الفرنسية كلغة تعليم على المستوى الجامعي.

وبناء على مبدأ الازدواجية اللغوية، وحرصا على ضمان تمكن معقول للغتين ومستوى ملائم للتكوين العلمي والفكري لدى التلاميذ، في أفق دراساتهم الجامعية والتقنية بصفة خاصة(وفي أفق حياتهم المهنية بصفة عامة)، اتخذت وزارة التربية الوطنية جملة من التدابير والاجراءات العملية، يمكن تبويبها حسب المراحل التالية:

1- المرحلة الأولى (1987-1988)

في البداية، لا بد من الإشارة إلى ما سبق هذه المرحلة من استعدادات منهجية ومادية، حيث قامت الوزارة، بما يلي:

- إعادة صياغة التوجيهات التربوية للمواد العلمية.

- تعريب البرامج الدراسية العلمية، مع إدماج المصطلحات الفرنسية في الكتب المدرسية.

- وضع برنامج تكويني لفائدة مدرسي المواد العلمية من أجل إعدادهم، بصفة تجريبية ومواكبة، للتدريس باللغة العربية.

- إعداد معاجم علمية "فرنسية-عربية-وعربية-فرنسية " في المواد العلمية الثلاث.

- إعادة صياغة التوجيهات التربوية لمادة اللغة الفرنسية، تمشيا مع متطلبات ومستلزمات تعريب الشعب العلمية، وسعيا إلى تدعيم التمكن من اللغة الوظيفية والخطاب العلمي.

لقد مكنت هذه الاستعدادات، التي استفادت من تجربة تعريب السلك الإعدادي(آنذاك) من انطلاقة

هذه المرحلة التي تميزت بإجراءات أخرى نذكر منها بصفة خاصة.

- الرفع من عدد الحصص الأسبوعية لمادة اللغة الفرنسية حيث انتقل هذا العدد من 03 إلى 06 في الشعب العلمية(ونشير هنا إلى أن هذا الإجراء شمل أيضا جميع الشعب الأخرى، التقنية والأدبية الأصيلة والعصرية).

- توجيه العملية التقييمية نحو الرصد المستمر لمشاكل التعلم قصد معالجتها، على مختلف المستويات، النظرية منها والعملية، ونحو إمكانية تحقيق أكبر درجة ممكنة من الصلاحية والمصداقية لتقييم الشهادات.

2- المرحلة الثانية:(شتنبر 1988-شتنبر 1991)

2-1 الأنشطة التربوية العلمية

ابتداء من الدخول المدرسي 1988-1989، وبناء على تقييم المرحلة الأولى، قررت الوزارة إضافة حصة أسبوعية للحصص الرسمية لكل من الرياضيات والعلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية (المذكرة الوزارية رقم 126، بتاريخ 03 أكتوبر 1988)، من أجل "تعزيز عملية تعريب تدريس العلوم في السلك الثانوي، بهدف تحقيق الازدواجية المنشودة" ، وإعداد التلاميذ للمرحلة الجامعية، وذلك من خلال" تلقين المصطلحات العلمية الأجنبية"و« القيام بمجموعة من الأنشطة التربوية العلمية باللغة الأجنبية » تستهدف تدريب التلاميذ تدريجيا على استعمال هذه اللغة والتعامل معها في المجالات العلمية. وتحتوي المذكرة المشار إليها سابقا على توجيهات ديداكتيكية وأنشطة مختلفة، نذكر منها ما يلي:

- إعطاء المقابل الأجنبي لكل المصطلحات والتعابير المستعملة في الدروس العلمية (على السبورة) ومطالبة التلاميذ بتدوينها في دفاترهم واستظهارها أثناء مختلف عمليات المراقبة (شفهيا وكتابيا).

- استعمال اللغة الفرنسية في إنجاز بعض التمارين، والأشغال التطبيقية.

- تحليل نصوص ووثائق مكتوبة باللغة الأجنبية.

- تعجيم بعض النصوص العلمية القصيرة.

وخلال نفس السنة الدراسية (10 فبراير 1989) صدرت المذكرة الوزارية رقم 7 التي تعزز توجيهات المذكرة رقم 126 وتقدم توضيحات إضافية حول الغايات المتوخاة من الحصص المخصّصة للأنشطة التربوية العلمية باللغة الفرنسية(في المواد العلمية الثلاث وكيفية استعمال تلك الحصص، وذلك في سياق توصيات الأيام الدراسية الوطنية المنظمة في شهر يناير 1989، والتي ستتطرق إليها بتفصيل فيما بعد.

ونظرا لأهمية المذكرة رقم7 بالنسبة لموضوعنا، لابد من التذكير بالخطوط العريضة لمقتضياتها:

أ) الأهداف المتوخاة من الأنشطة العلمية باللغة الفرنسية :

تهدف هذه الأنشطة، بصفة عامة، إلى " رفع

مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية الوظيفية، وذلك بتعويدهم التعامل مع الخطاب العلمي بهذه اللغة كتابيا وشفهيا،قصد إعدادهم لمتابعة دراساتهم العليا في التخصصات العلمية والتقنية في ظروف مناسبة.

ولبلوغ هذا الهدف العام، حددت المذكرة الأهداف النوعية التالية:

- إغناء الرصيد العلمي واللغوي للتلاميذ.
- تمكينهم من فهم الخطاب العلمي المكتوب والمسموع (باللغة الفرنسية).
- تنمية قدرتهم على تدوين النقط انطلاقا من عروض أو محاضرات شفهية وكتابة ملخصات بلغة واضحة وصحيحة.
- تدريبهم على صياغة المبرهنات والقواعد والقوانين التي يستلزمها حل التمارين والمسائل باللغة الفرنسية.
- تعويدهم التعبير عن أفكارهم- شفهيا وكتابيا
- بلغة سليمة وواضحة.

(تؤكد المذكرة على إدماج المصطلحات في سياق الدرس، كما هو مبين في المذكرة السابقة، حتى لا تتحول حصص الأنشطة إلى حصص لتلقين المصطلحات الأجنبية).

ب) أنواع الأنشطة:

تقترح المذكرة مجموعة من الأنشطة التي من شأنها تحقيق الأهداف، نذكر منها:

- معالجة تمارين تتطرق بشكل خاص إلى المفاهيم العلمية التي سبقت دراستها دون تكرار التمارين والمسائل التي عولجت باللغة العربية.
- تكليف التلاميذ بالقيام ببحوث وبإعداد وتقديم عروض.
- تكليفهم بتلخيص فقرات من مقالات علمية.
- تخصيص جزء من حصص الأنشطة العلمية للتعريب والتعجيم(ساعة واحدة في الشهر).
- تحليل نصوص ووثائق.
- تدوين النقط.

وتجدر الإشارة إلى أن الوزارة وضعت رهن إشارة المدرسين نماذج من هذه الأنشطة، في المواد الثلاث، قصد الاستئناس والتجريب ضمن مذكرات توضيحية خاصة بكل مادة.

2.2 الأيام الدراسية الوطنية:

تنفيذا للتعليمات الملكية السامية، نظمت وزارة التربية الوطنية ، من 4 إلى 6 يناير 1989 بالرباط، أياما دراسية وطنية شاركت فيها مجموعة هامة من الفعاليات الممثلة لمختلف الأطراف المهتمة من قريب أو بعيد بمسألة التربية والتعليم.

كانت هذه الأيام فرصة للتأمل في مسألة الرفع من مستوى تعليم اللغة العربية واللغات الأجنبية انطلاقا من رصد الواقع. وإيمانا بأهمية التمكن المزدوج من اللغة العربية وإحدى اللغات الأجنبية، باعتباره عاملا أساسيا في تحقيق ظروف تعليمية ملائمة لحاملي البكالوريا المعربة، المقبلين على متابعة دراساتهم الجامعية(العلمية والتقنية) باللغة الفرنسية، ابتداء من شتنبر 1990، أصدر المشاركون نوعين من

التوصيات:

* توصيات على المدى القريب:

وهي توصيات تمهيدية، تهم بشكل خاص ظروف إعداد واستقبال الأفواج الأولى من حملة البكالوريا العلمية المعربة.

* توصيات على المدى المتوسط والمدى البعيد:

وهي توصيات عامة تستهدف التحسين النوعي لمستوى تعليم اللغات وتنمية المهارات والكفايات، وذلك من خلال:

- إعادة النظر في البرامج والكتب المدرسية على مستوى السلكين الثانوي والجامعي، والتنسيق بين المواد الدراسية.
- تكوين وإعادة تكوين الأطر التعليمية الثانوية والجامعية.
- إدخال الوسائل التعليمية الحديثة.
- التنسيق بين مختلف الأسلاك التعليمية من جهة وبين المدرسة بصفة عامة والحياة المهنية من جهة أخرى.
- استثمار الأنشطة الموازية.
- تطوير أساليب التقويم.

هكذا، وفي سياق هذه التوصيات، وضعت الوزارة برامج عمل مرحلية وأصدرت عددا هاما من المذكرات التنظيمية،على مستوى التعليم الثانوي والتعليم العالي، معتمدة في ذلك على إشراك مختلف الفعاليات في وضع التصورات وتعميق التفكير والبحث.

ومن بين الإجراءات المتخذة، خلال هذه المرحلة، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

(أ) إجراءات عامة

- إنشاء مرصد وطني للغة العربية واللغات الأجنبية.
- التنسيق بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، من أجل تحقيق الامتداد التربوي الملائم للوضعية الجديدة بعد تعريب الثانوي،ووضع آليات للتشاور والبحث والتقويم.
- إحداث شعبة التبريز في مادة اللغة الفرنسية، بالمدارس العليا، على غرار بعض المواد العلمية.
- تتبع وتقويم الامتداد التربوي بين التعليم الثانوي والتعليم العالي.

(ب)- على مستوى التعليم الثانوي

- الدعم البيداغوجي/ الديداكتيكي للأنشطة التربوية العلمية باللغة الفرنسية.
- إحداث شعبة لتكوين أساتذة مادة الترجمة والأنشطة العلمية (م.ع.أ).
- إحداث مجلس تعليمي للتشاور والتنسيق بين مختلف المواد الدراسية.
- دعم تعليم اللغة الفرنسية في الأقسام العلمية، في إطار مشروع تعاوني بين المغرب وفرنسا (من1989إلى1992)،يهدف إلى البحث والتوثيق في مجال اللغة الوظيفية والخطاب العلمي .
- وضع برنامج بعيد المدى (بتعاون مع دول أجنبية) في مجال استعمال الوسائل الحديثة(المعلوميات

والوسائل السمعية-البصرية) وقد شرع في تنفيذ هذا البرنامج تدريجيا.

- تشجيع المبادرات في مجالي البحث والإنتاج التربوي وتطوير العمل الإشرافي.
- إعادة صياغة البرامج والكتب المدرسية.
- تقويم الأنشطة التربوية العلمية ووضع أسس إدماجها في إطار مادة قائمة بذاتها (مادة الترجمة).

(جـ)- على مستوى التعليم الجامعي

* **تدابير خاصة باستقبال الطلب الجدد:**

- الإرشاد التربوي.
- استنساخ الدروس باللغة الفرنسية للأسلاك الأولى.
- إحداث هياكل بيداغوجية وتشجيع البحث الديداكتيكي والتقويم.
- تشجيع مجهودات التواصل والتعاون مع التعليم الثانوي.
- الاهتمام بالتكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين.
- وضع برامج تعاونية مع دول أجنبية في مجالات التكوين والبحث الديداكتيكي والتقويم، وتنظيم ندوات وأيام دراسية.
- تبادل الخبرات والتجارب بين مختلف الكليات والمؤسسات التربوية الأخرى.
- إعادة النظر في البرامج الدراسية.

3- المرحلة الثالثة (ابتداء من شتنبر 1991).

1.3. تمهيد:

من خلال دراسة المذكرات الوزارية الصادرة منذ سنة 1988 حول تدريس المواد العلمية في علاقتها بلغتي التدريس المعتمدتين بالتعليم الثانوي والعالي، ومن خلال قراءة الوثائق والتصريحات الرسمية حول الموضوع، يمكن القول بأن منهجية التعريب ببلادنا تعتمد المبادئ العامة التالية:

-مبدأ الازدواجية اللغوية، أي التمكن من اللغة الوطنية ومن لغة أجنبية واعتمادهما في التكوين العلمي والثقافي بصفة عامة من أجل ترسيخ الهوية من جهة وتحقيق شروط التفتح على العالم من جهة أخرى.

- مبدأ الدعم التربوي (البيداغوجي).
- مبدأ التشاور والتنسيق بين مختلف المواد، واستثمار تمازج وتداخل المجالات المعرفية .
- مبدأ التدرج.
- مبدأ السمو بالتعريب إلى تجاوز المستوى المصطلحي، بشكل يعطي اللغة العربية مكانة رئيسية في التكوين وفي بلورة وإنتاج الفكر العلمي، وكذا القدرة المستمرة على الأخذ والعطاء وعلى المشاركة الفعالة في مختلف الميادين وفي تقدم البشرية.

وفي إطار تنفيذ توصيات الأيام الدراسية، وبناء على التراكم الذي تحقق خلال المراحل السابقة وعلى تقييم الخطوات المنجزة، ستتميز المرحلة الثالثة(ابتداء من 1991) بمشروع تعميم الفرق التربوية على مستوى مختلف المواد، وخاصة بإدخال " الترجمة" كمادة قائمة بذاتها، في الأقسام العلمية الثانوية، لكي تحل تدريجيا محل" حصص الأنشطة التربوية"، مع

الاحتفاظ بهذه الأخيرة بالثانويات التي لا تتوفر بعد على أساتذة مادة الترجمة.

وتكون التوجيهات التربوية الخاصة بهذه المادة امتداداً للتوجيهات المتعلقة بحصص " الأنشطة التربوية العلمية" ، بل وتمثل هذه المرحلة الجديدة نقلة نوعية في تدعيم عملية التعريب، من حيث الاستراتيجيات المعتمدة لتحقيق المبادئ العامة ولبلوغ الأهداف المسطرة. فإضافة إلى محاولة تطوير التنظيم الديداكتيكي لحصص هذه المادة، حرصت الوزارة على توفير آليات للتتبع والبحث والتنسيق والتقويم، على المستويين الجهوي والمركزي، وعلى عقد ندوات إخبارية ودراسية منتظمة بتنسيق مع مديرية تكوين الأطر وبإشراك مختلف الفعاليات المعنية بالتكوين والتدريس.

2.3 مادة الترجمة (المذكرة رقم 7.153 غشت 1991 والمذكرة رقم 20.165 أكتوبر 1994)

1.2.3 الأهداف العامة:

تسعى مادة الترجمة إلى المساهمة في ترسيخ وتنمية معرفة التلاميذ للبنيات الأساسية للغتين العربية والفرنسية بصفة عامة، وإلى تدعيم قدرتهم على التعامل مع الخطاب العلمي باللغة الفرنسية كتابيا وشفهيا، بصفة خاصة، وذلك حتى يتمكنوا من متابعة دراساتهم في ظروف مناسبة.

2.2.3 الأهداف النوعية:

يهدف تدريس مادة الترجمة في الأقسام العلمية إلى تمكين التلاميذ من :

- فهم الخطاب العلمي المكتوب والمسموع باللغة الفرنسية.
- تدعيم كل من مهارات أخذ النقط والتركيب وتلخيص النصوص باللغة الفرنسية.
- القدرة على إعادة صياغة المبرهنات والقواعد والقوانين العلمية باللغة الفرنسية وعلى إنتاج الخطاب العلمي بهذه اللغة.
- اكتساب المبادئ الأولى للترجمة والاستئناس بمنهجيتها تعجيما وتعريبا.

3.2.3 مكونات المادة:

خصصت للمادة ثلاثة حصص أسبوعية، على غرار الأنشطة التربوية المندرجة في إطار تدريس المواد العلمية. وسيجري العمل بهذا العدد إلى أن يتم تعميم إدخال مادة الترجمة لكي تصبح الحصص اثنتين عوض ثلاث طبقا لمقتضيات إصلاح التعليم الثانوي الذي شرع في تطبيقه منذ السنة الدراسية 94-1995.

وتشتمل المادة حاليا على المكونات التالية:

- معالجة النصوص والوثائق.
- الترجمة (تعريب وتعجيم).
- البحث والتوثيق.

4.2.3 تنظيم تدريس المادة:

في بداية السنة الدراسية 91-1992، أصدرت وزارة التربية الوطنية (إلحاقا بالمذكرة المنظمة رقم 153) توجيهات تربوية ضمن كراسة تشتمل على نماذج من النصوص والوثائق والأنشطة الخاصة بالسنة أولى علمية.وتتضمن هذه التوجيهات الجوانب التالية:

– أولا: مضامين الحصص:

المكونات	الأنشطة
معالجة النصوص والوثائق	– تحليل نصوص ووثائق باللغة الفرنسية. – معالجة تمارين المواد العلمية باللغة الفرنسية. – أخذ النقط انطلاقا من نصوص علمية متنوعة باللغة الفرنسية.
الترجمة	– التدريب على التعجيم والتعريب. (اختيار نصوص مرتبطة بمضامين مقررات المواد العلمية)
البحث والتوثيق	– إنجاز بحوث باللغة الفرنسية. – تلخيص فقرات من نصوص علمية باللغة الفرنسة. – مناقشة الأعمال المنجزة باللغة الفرنسية. – أخذ النقط باللغة الفرنسية انطلاقا من العروض المقدمة.

–ثانيا: توجيهات عامة:

وتشتمل على مبادئ واستراتيجيات عامة، نجملها فيما يلي:

–ضبط المحتويات واختيار المواضيع المناسبة، بحيث تتدرج تربويا بكيفية تتناسب مع مستوى التلاميذ.

– تحديد الأهداف الإجرائية بدقة لكل نشاط، انطلاقا من الأهداف النوعية للمادة.

– مراعاة دقة المصطلحات العلمية المستعملة بالرجوع إلى المعاجم المختصة وإلى المعاجم والكتب المدرسية المعتمدة من طرف الوزارة.

– اختيار نصوص علمية من مختلف المواد العلمية المقررة بشكل متكافئ.

– الارتكاز على تمارين مبسطة.

– الحرص على استعمال اللغة الفرنسية في أثناء الحوار والنقاش.

– الحرص على أن تكون مادة الترجمة مكملة للمواد الأخرى المتفتحة عليها تلافيا لأي تضارب فيما بينها أو أي حشو يضر بالمعارف التي تلقاها التلميذ (أهمية التنسيق مع أساتذة المواد الأخرى، وخاصة العلمية).

– تتبع إنجازات التلاميذ للوقوف على مستواهم وتقدمهم بشكل منتظم لاتخاذ ما يلزم من التدابير التربوية.

– استثمار التطور الحاصل لدى التلاميذ على

مستوى للمفاهيم والمصطلحات والتعبير والترجمة العلمية.

ملحوظة: فيما يخص النصوص التي أشرنا إليها، فقد وضعت الوزارة رهن إشارة الأساتذة كراستين خاصتين بالسنة الثانية وبالسنة الثالثة إضافة إلى كراسة السنة الأولى. ونجد في مقدمتها هذه الملحوظة: "إن النصوص المقترحة وضعت من أجل الاستئناس بها، وعند اختيار غيرها، فينبغي أن تكون مضامينها العلمية مصوغة بشكل مبسط ومسايرة للمقررات الرسمية".

5.2.3 التقويم:

يمكن تحديد فترتين أساسيتين، في ضوء مقتضيات المذكرة الوزارية رقم 153 (بتاريخ 7 غشت 1991) والمذكرة الوزارية رقم 165(بتاريخ 1994/10/20).

– الفترة الأولى:

لقد فرض الطابع الجديد لهذه التجربة ضرورة التركيز على تقييم هذه الأخيرة والبحث عن سبل تطويرها، وضع الأسس الملائمة لمادة قائمة بذاتها وفي مستوى الأهداف والطموحات.

وهكذا تم تنظيم التقويم على ثلاثة مستويات:

– مستوى تتبع الأستاذ للمسيرة التعلمية للوقوف على مدى تفوق التلاميذ ولرصد الصعوبات والقيام بما يستلزمه ذلك من تعديل (التقييم التكويني).

– مستوى تقييم إجمالي للمكتسبات في نهاية السنة الدراسية، من أجل تطعيم البحث التشخيصي للوضعية.

– مستوى تتبع التجربة، جهويا ووطنيا، لتدعيم الإيجابيات ولمعالجة نقط الضعف، ولدراسة آفاق العمل.

وقد تميزت هذه الفترة بنشاط مكثف على الصعيدين الجهوي والوطني، متمثل في:

– زيارات صفية تتبعية، من طرف الخلايا الجهوية المكونة من المفتشين المنسقين للغتين العربية والفرنسية وللمواد العلمية الثلاث.

– ندوات تربوية جهوية لفائدة أساتذة الترجمة.

– تقييم عمل الأساتذة والوضعية الديداكتيكية للمادة.

– تقييم المكتسبات والمواقف التعلمية في إطار دراسات ميدانية.

– ندوات إخبارية ودراسية على المستوى الوطني يساهم فيها كل من المفتشين المكلفين بتأطير المادة، ممثلين عن المصالح المركزية المعنية بشؤون التعليم وتكوين الأطر، ممثلين عن أساتذة المادة بالمدارس العليا للأساتذة، وممثلين عن أساتذة الترجمة.

–اجتماعات ولقاءات تتبعية من طرف اللجان المختلطة المكلفة بالمتابعة، على الصعيدين الجهوي والمركزي.

– الفترة الثانية:

وفي ضوء نتائج التتبع المستمر للمادة، وعملا بمقتضيات إصلاح التعليم الثانوي، تقرر إدماج مادة الترجمة والأنشطة التربوية العلمية في منظومة التقييم الدوري (بموجب المذكرة الوزارية رقم 165) حيث أجري أول امتحان في المادة خلال الدورة الأولى

البكالوريا لهذه السنة (فبراير 1995).

وبالنسبة للآفاق، فإن الوزارة بصدد تهيىء مشروع بناء منهاج، على أساس التنسيق بين مختلف الأطراف المعنية وإشراك خلايا التتبع الجهوية والمركزية ومدرسي المادة في التفكير والبحث.

الباب الثاني : المرتكزات النظرية لمادة الترجمة والأنشطة العلمية

لماذا "مادة الترجمة" ؟ أو لماذا هذه التسمية؟

ربما تم اختيار هذه التسمية لكونها مناسبة من حيث الاقتصاد اللفظي. أما من حيث المفهوم، ونظرا لكون المادة لا تستهدف تلقين المعارف اللغوية والعلمية بصفة أساسية بل تساهم في تنمية قدرات التلميذ في مجال التعامل مع الخطاب العلمي، وخاصة باللغة الفرنسية، فإنها تهتم أولا وقبل كل شيء بتدعيم عملية التعريب وذلك في اتجاه تحقيق ازدواجية لغوية كافية وتنمية الكفاءات الضرورية للتكوين الذاتي، من خلال التمكن من:

- بيانات وخصائص الخطاب العلمي.
- تقنيات التواصل.
- الانتقال من لغة إلى أخرى دون تحريف الحقائق العلمية فهما وإنتاجا.
- بلورة الفكر العلمي باللغة الفرنسية.

وعند دراستنا لأهداف حصص مادة الترجمة والأنشطة التربوية العلمية، من جهة، والتوجيهات الديداكتيكية الصادرة في شأنها من جهة أخرى، نرى أن هذه الحصص ترتكز على المستجدات البحثية في المجالات التالية:

- اللسانيات وتحليل الخطاب.
- نظريات التعلم.
- أسس ومبادئ الترجمة.

وسأحاول، فيما يلي، إعطاء نظرة موجزة عن هذه المرتكزات:

أولا: تعتبر مادة الترجمة نقطة التقاء معارف متنوعة، فهي تشمل مجال اهتمام خمس مواد بصفة أساسية: المواد العلمية الثلاث، اللغة العربية واللغة الفرنسية(إضافة إلى المواد الأخرى بصفة ضمنية: الفلسفة، التاريخ، الجغرافية ، الخ...). إلا أن القاسم المشترك بين هذه المواد يتمثل في كونها تشتغل على النص-شفهيا وكتابيا- في مختلف مظاهره المادية، اللفظية وغير اللفظية ، وفي كونها تهدف إلى تنمية نفس القدرات والسلوكات العامة، العقلية منها والسوسيو عاطفية والحسية.

سأكتفي هنا بالإشارة إلى الجانب اللغوي. هناك عدة مقاربات للغة (في معناها العام) تختلف باختلاف التصورات، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- اللغة كمنظومة قواعد منظمة للجملة. وترتكز المقاربة حسب هذا المنظور على الاعتقاد بأنه يكفي التمكن من اللغة على مستوى الصوتيات والألفاظ والنحو لكي نتمكن من فهم المسموع والمكتوب ومن التواصل مع الآخرين بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

- وفي هذا السياق يعتبر النص كمجموع جمل

متجاورة، حسب تنظيم معين، ويكفي التمكن من القواعد على مستوى الجملة، وعلى المستوى اللغوي لمجرد النص لكي نكون قادرين على معالجة المعلومات والمساهمة في الإنتاج الفكري والمعرفي.

- إلا أن اللغة ليست فقط منظومة قواعد نحوية، بل هي تداول لغوي مرتبط بوضعيات تواصلية، وبالتالي فهي وليدة الظروف الإجتماعية والنفسية والتطورات الفكرية والمعرفية من جهة، ووسيلة للتأثير على مجرى الأشياء، سواء في نطاق الحياة اليومية أو على مستوى بناء المعرفة والتطورات الفكرية والعلمية.

وهكذا، إذا اعتبرنا أن اللغة وجه من أوجه السلوك الإجتماعي وأنها مرتبطة بمحيط استعمالها، فإننا سنتفق على محدودية المقاربة اللسنية التي تقتصر على الظواهر اللغوية، شكلا وحتى معنى، كوحدة منعزلة عن محيطها، والمقاربة التي تعتبر النص مجرد منتوج لغوي محض، أي مجرد تراكم كمي لقواعد نحوية وجمل يحكمها فقط قاموس النحو واللفظ المثاليين.

من هنا يتبين أن مادة الترجمة هي أساسا مادة أنشطة تواصلية بين لغتين مختلفتين في بنيتهما ولكنهما قادرتان على التعبير عن نفس المضامين المعرفية، وأنشطة تواصلية بين أفراد وجماعات لهم نفس الاهتمامات المعرفية، يتقاسمون إرثا إنسانيا ويساهمون كلهم في بنائه واستمراره، ويحاولون من خلال اللغة والظرف ووراء القواعد اللغوية، فهم واستيعاب:

- من يتكلم أو يكتب (من يقول)
- ماذا؟
- لمن؟
- متى؟
-كيف؟
- لماذا وبأي غرض؟

وهذا هو مفهوم اللغة كتداول خطابي ، أو كخطاب، والذي يجب تمييزه عن مفهوم اللغة المنحصر في جملة من القواعد اللغوية المحضة، الضرورية حقا ، ولكنها الغير كافية- وقد جربنا ونجرب هذا كل يوم- لتحقيق التفاعل البناء والتفاهم بين الأفراد والجماعات.

ثانيا: لقد برهنت التجربة على محدودية النظريات السلوكية في التعلم. وفي سياق المواد الدراسية الأخرى (واختيارات الديداكتيكية، منذ الثمانينات) تركز المذكرات الوزارية المنظمة للترجمة والأنشطة التربوية العلمية على سيرورة التعلم وتنمية المهارات والكفاءات، ويعكس هذا التوجه اختيار تبني ما أتت به النظريات المعرفية من فرضيات، يمكن إجمالها في ما يلي:

- يرتكز التعلم على الإدراك وينطوي على التفكير والاستبصار وإعادة التنظيم وحل المشكلات، ويذهب بياجي بعيدا ويؤكد على أن التعلم الحقيقي ينشأ عن التأمل والتروي وإعادة بناء المعرفة وبأن تعزيز التعلم ينبع أساسا من أفكار المتعلم نفسه.

- من جهة أخرى، تلعب الملاحظة دورا هاما في سيرورة التكوين الذاتي؛ فمن خلالها يغني المتعلم تجاربه ويتعلم التمثيل الرمزي للأشياء ولكنه أيضا ينتقي جوانب دون أخرى من سلوك النموذج الملاحظ وينظم سلوكه في ضوء النتائج التي يتوصل إليها بنفسه. وإذا اعتبرنا المحيط الإجتماعي على مختلف مستوياته، يتبين لنا كذلك مدى أهمية التفاعل الداخلي والخارجي في تكوين الخبرة وتوجيه التعلم وتحفيزه.

ثالثا: وفيما يخص الترجمة، كعملية انتقال من لغة إلى أخرى، هناك- على العموم- نظريتان تتحكمان في مقاربتنا أثناء التعريب والتعجيم:

أ- نظرية التباين.

ب-النظرية التأويلية.

أ) تتوجه المقاربة المبنية على النظرية الأولى نحو البحث عن التطابقات بين لغة النص الأصلي (الذي نريد أن نترجمه) واللغة التي سننقل إليها هذا النص، وبالتالي فهي تنشغل أولا وقبل كل شيء بالمقابلات اللفظية/ الاصطلاحية في اللغة الأخرى (أو لغة النص المقصود).

ومن العوائق التي تميز هذه المقاربة:

- كون المعنى ينحصر في الظاهر اللغوي بصفة أساسية.

-كوننا نعتمد،في فهمنا للنص، على إيجاد متطابقات لغوية قائمة بذاتها دون اعتبار العلاقة الموجودة بين اللغة والظروف التي أنتج فيها هذا النص والوضعية التواصلية التي يندرج فيها هذا الأخير.

- كون تحرير النص المقصود ينحصر في الترتيب الشكلي للألفاظ والتعابير وبالتالي في محاكاة لغوية لا تحترم المغزى الأصلي، الشيء الذي يؤدي إلى تحريف المعلومات والحقائق.

ب) بيد أن المسألة ليست مجرد نقل لغوي، وتجاوزا للعوائق السالفة الذكر، يمكن الاستفادة من فرضيات النظرية التأويلية التي مفادها أننا لا نترجم الظاهر اللغوي بقدر ما نترجم ما هو مقصود من خلاله، وذلك باعتبار:

- أن النص منتوج عملية خطابية ودينامية تفاعلية مرتبطة بوضعية التواصل.

- أن الملفوظات المكونة لنص ما، ليست مرتبةبشكل آلي وليست مستقلة من حيث المعنى، بل تتحكم في تناسقها اللغوي (وحتى في اختيارها) جملة من المتغيرات الإجتماعية والإديولوجية والثقافية والمعرفية، ونذكر منها على سبيل المثال:

- النية التواصلية لكاتب النص، وضعيته الإجتماعية ووجهة نظره حول الموضوع وحول كيفية معالجته.

- وضعية المخاطب أو المخاطبين.

- الواقع الفكري والثقافي السائد وتطوره، وكذا الجوانب الضمنية المرتبطة بالمعارف المشتركة.

- وأن فهم النص يتوقف أيضا على مدى اطلاعنا على ما يجري في العالم وفي المجال المعرفي (لا على التمكن اللغوي وحده).

خلاصة وآفاق

في هذا العرض، لم يكن قصدي الإلمام بجميع ما تم التخطيط له وبكل ما تم إنجازه بقدر ما كنت منشغلا بالمساءلة.أولا، مساءلة الذاكرة بقصد إعطاء فكرة عامة عن التجربة. ثانيا مساءلة النصوص والوثائق التنظيمية والتربوية من أجل تحديد التوجهات العامة لمادة الترجمة والأنشطة التربوية العامة وكذا أسسها النظرية وإلقاء نظرة ممارس على ما قد تتصف به تجربة التعريب ببلادنا من مميزات، في أفق معالجة نقط الضعف.

لقد خلصت - بعد سنوات من التتبع وعلى غرار عدد كبير من الزملاء- إلى أن هذه التجربة غنية بالإمكانات القمينة بتطويرها أكثر.واستجابة للأمانة في التقرير ومن باب الاعتراف بما تحمله التجربة من ايجابيات (قد تغيب عنا معالمها في خضم العمل اليومي)، أريد التأكيد على الاتساق الموجود بين الاختيارات النظرية والمقاربات المعتمدة والتدابير المتخذة. ويمكن تدعيم هذا الاعتقاد بحجتين أساسيتين، وهما:

- منطق أسس الازدواجية اللغوية.
- الطابع الحيوي لتمازج المعارف.

أولا، إن اختيار الازدواجية اللغوية يرتكز على حقيقة علمية. فقد أثبتت النظريات التعليمية (ومن بينها النظرية اللغوية المرحلية) وكذا التجارب العلمية، أن مكتسبات المتعلم في لغته الأصلية تكون ركيزة هامة بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية، خاصة إذا استثمرت بالشكل اللائق، وأن تعلم لغة ثانية يساهم في تعزيز التمكن من اللغة الأصلية (أو من لغة أجنبية أخرى).

ويعني هذا أن المتعلم- في هذه الحالة- يمارس باستمرار الانتقال من لغة إلى أخرى(ولو بصفة شعورية). من هنا نستنتج بأن الترجمة ممارسة، قبل أن تكون موضوع برنامج دراسي، وبأن استثمار هذه الظاهرة بيداغوجيا لمن شأنه أن يدعم التعلم واكتساب المعرفة والاستعداد للتواصل مع مختلف الفضاءات الثقافية في عالم يفرض علينا التفتح أكثر مما مضى.

ثانيا، إن كل مادة دراسية مجبرة على أن تتفتح على المواد الأخرى وأن تستثمر الإمكانات التي يوفرها تمازج المعارف، حتى تتطور وتلعب دورها التعلمي. وقد أظهرت منظومة التقويم المستمر مدى أهمية التشاور والتنسيق بين مختلف المواد. كما لمسنا جميعا خلال السنوات الأخيرة فائدة اللقاءات المتعددة التخصصات، سواء في إطار المجالس التعليمية المخصصة للتشاور والتنسيق أو في إطار تتبع مادة الترجمة والأنشطة التربوية العلمية.

وهكذا وفي ضوء التجربة الميدانية، يحتم علينا تطلعنا إلى الآفاق أن نعتبر مادة الترجمة والأنشطة العلمية:

- نشاطاً تواصلياً ووسيلة مكملة لباقي الوسائل الأخرى المسخرة لتنمية التفكير والبحث والتكوين الذاتي.

– ممارسة ثقافية واجتماعية من شأنها تدعيم بناء المعرفة في جميع المجالات الأدبية والعلمية.

ومما لاشك فيه أنه لمن شأن الخطوات اللاحقة (المتمثلة في تقويم مناهج الأسلاك التعليمية، في بناء منهاج مادة الترجمة والأنشطة العلمية وفي إرساء تقاليد العمل الجماعي وروح الشراكة التربوية من خلال مشاريع المؤسسات،...) أن تعزز سيرورة التعريب، وأن تسمو تدريجيا بالمجهودات والخطط إلى مستوى ما نطمح إليه من عقلانية في التفكير وترشيد في التدبير وتحقيق مستمر للغايات.

والله ولي التوفيق.

المراجع:

1-(بعض النصوص التنظيمية والتربوية)

1-1 المذكرات الوزارية الخاصة بالتعليم الثانوي:

أ)- المواد العلمية(حصص الأنشطة التربوية العلمية)

-المذكرة الوزارية رقم 126(3 أكتوبر 1988)-م.عامة

-المذكرة الوزارية رقم7(10 فبراير 1989)-م.عامة

-المذكرة الوزارية رقم26(أكتوبر 1988)-الرياضيات

-المذكرة الوزارية رقم19(مارس 1989)-الرياضيات

-المذكرة الوزارية رقم151(27 شتنبر1989)- "

-المذكرة الوزارية رقم 6 (16 يناير 1990)- "

-المذكرة الوزارية رقم65 (16 أبريل 1990)- "

-المذكرة الوزارية رقم 187(21نونبر1990)- "

-المذكرة الوزارية رقم 12(23 فبراير1989)- لعلوم الطبيعية.

-المذكرة الوزارية رقم103 (27 يوليوز1989)- " "

-المذكرة الوزارية رقم 181(21نونبر 1989) - " "

-المذكرة الوزارية رقم 201 (22 دجنبر 1989)-" "

-المذكرة الوزارية رقم 189(20 دجنبر 1990)- " "

- المذكرة الوزارية رقم20 (فاتح مارس1989)-العلوم الفيزيائية.

-المذكرة الوزارية رقم166(18 أكتوبر 1989)- " "

-المذكرة الوزارية رقم197(20 دجنبر 1990)- " "

ب)- اللغة الفرنسية(دعم تعليم اللغة الفرنسية):

- المذكرة الوزارية رقم8 (10 فبراير 1989)

-المذكرة الوزارية رقم 32 (17 مارس 1989)

-المذكرة الوزارية رقم 183 (23 نونبر 1989)

-المذكرة الوزارية رقم185(نونبر 1989)

- المذكرة الوزارية رقم138(شتنبر1989)-حول المشروع المغربي-فرنسي المتعلق بتدعيم تعليم المادة في الأقسام العلمية.

ج)- مذكرة مشتركة بين جميع المواد:

- المذكرة رقم 9، بتاريخ 10 فبراير1989، حول التشاور والتنسيق بين الأساتذة داخل المجالس التعليمية.

د)- مادة الترجمة:

- م.و رقم 153 (07 غشت 1991)

-م.و رقم 136 (03 شتنبر 1992)و141(06 شتنبر 1993).

-م.و156 (20 أكتوبر 1994)

هـ)- وثائق تربوية خاصة بتدريس مادة الترجمة:

- السنة الأولى- علوم تجريبية وعلوم رياضية

- السنة الثانية - " " "

- السنة الثالثة - " " "

1-2) المذكرات الوزارية الخاصة بالتعليم العالي

- رقم 4/89 (3 فبراير 1989)

- رقم 22/89 (28 أبريل1989)

- رقم 33/89 (28 يونيو 1989)

- رقم 37/89 (10 غشت 1989)

- رقم 42/89 (16 أكتوبر 1989)

- رقم 13/90(16 مارس 1990)

- رقم35/90 (7 يونيو 1990)

- رقم 55/90 (13 نونبر 1990)

- رقم56/90 (16 نونبر 1990)

- رقم19/91 (22 مارس 1991)

- رقم 22/91 (27 مارس 1991)

- رقم 21/91 (27 مارس 1991)

- رقم 35/91 (5 يونيو 1991)

- رقم 48/91(14 أكتوبر 1991)

2- تقارير التتبع واللقاءات

- تقاريرالتتبع والتأطير على مستوى أكاديمية مراكش

- تقرير عام حول تتبع المادة جهويا ومركزيا: ندوات ولقاءات تكوينية.

(-"تدريس مادة الترجمة"-قسم البرامج-1993/1994)

- تقرير اللقاء الوطني حول تدريس المادة-2 يونيو 1994(الرباط)

- تقرير اللقاء الوطني حول تقويم الدورة الأولى-12 أبريل 1995.

حول:" منهجية التعريب والتعجيم وتدريس الترجمة في التعليم الثانوي "

الأستاذ/إدريس السلاوي(*)

I– مقدمة:

تطرح الترجمة العلمية،كمادة حديثة العهد بالتدريس في مؤسساتنا الثانوية،عدة إشكالات من أهمها إشكاليتا المنهجية والمصطلح.

مشكل المنهجية مشكل قديم حيث تتضارب النظريات وتتصارع مع العلم أنه لا توجد منهجية صالحة 100% وأخرى طالحة 100% وإنما يتعلق الأمر باجتهادات إنسانية لكل منها ماله وما عليه. أما المصطلح فهو في حيرة من أمره يتقاذفه ويتجاذبه المتخصصون والباحثون من مختلف الأقطار العربية ولا يكادون يتفقون على اختيار موحد. وقد تنبه المسؤولون لهذه الوضعية فعمدوا إلى توحيد الجهود وتكثيفها في معجم موحد يتميز بالدقة والشمولية وسهولة التناول وإمكانية اعتماده مرجعا مشتركا بين جميع الدول العربية، ولو لم يكن للمعجم الموحد سوى هذا الفضل لكفاه فخرا.

وإلى جانب المعجم الموحد هذا نجد معاجم علمية متخصصة متداولة أعدت وفق مقررات وزارة التربية الوطنية، يمنكها أن تخدم الأهداف المرسومة لمادة الترجمة والتي حددتها المذكرات الرسمية في :

1) تدعيم قدرة التلاميذ على التعامل مع الخطاب العلمي باللغة الفرنسية وتعزيز مكتسباتهم في اللغتين العربية والفرنسية كتابيا وشفهيا حتى يتمكنوا من متابعة دراستهم العليا في ظروف مناسبة.

2) تدعيم مهارات أخذ النقط بالفرنسية وتركيبها وتلخيص النصوص.

3) إعادة صياغة المبرهنات والقواعد والقوانين باللغة الفرنسية وإنتاج خطاب علمي بهذه اللغة.

4) اكتساب المبادئ الأولية للترجمة والاستئناس بمنهجيتها تعجيما وتعريبا.

ولبلوغ هذه الأهداف قامت الوزارة بدورها في تأطير مدرّسي المادة وإرشادهم واستكمال تكوينهم وإطلاعهم بانتظام على للستجدات. كما اهتمت بأخذ آرائهم واقتراحاتهم بعين الاعتبار في إطار خلايا التتبع الموجودة في جميع الأكاديميات، أو بمناسبة عقد الندوات أو المجالس التعليمية ومجالس التنسيق والتشاور.

II – الجانب التنظيمي والتأطيري لتدريس مادة الترجمة.

وهكذا صدرت المذكرة المرجعية رقم 153 بتاريخ7 غشت 1991 التي أقرت تدريس المادة تدريجيا في

(*) أكاديمية وزارة التربية الوطنية (الرباط)

الأقسام الثانوية العلمية وأسس هذا التدريس وحددت حصصه وأهدافه وتأطيره، ثم صدرت المذكرة 136 بتاريخ 3 شتنبر 1992 لتقرر تدريس الترجمة في السنة الثانية الثانوية، وتوالت بعد ذلك المذكرات إلى أن صدرت المذكرة الهامة جدا وهي رقم 165 بتاريخ 20 أكتوبر 1994 في موضوع تدريس وتقويم مادة الترجمة والأنشطة التربوية. هذه المذكرة توجت سنوات من البحث ولبت العديد من الرغبات التي عبر عنها المكونون والأساتذة والمؤطرون التلاميذ بواسطة الاستمارات والندوات (لاسيما ندوة 2و3 يونيو 94 بمركز التكوين المستمر بالرباط)وكذا مجالس التعليم والتنسيق والتشاور. وهكذا نصت المذكرة على إدماج مادة الترجمة ضمن المواد الكتابية لامتحانات البكالوريا مع احتساب نقطة المراقبة المستمرة فيها بنسبة 25% مثل باقي المواد الشيء الذي شكل حافزا هاما للتلاميذ والأستاذ على السواء .وإلى جانب ذلك اشتملت المذكرة 165 على توجيهات متعلقة بالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس لكل مكون واستعمال المعاجم وأساليب التقويم المستمر والشامل L'evaluation formative et sommative حيث أوجبت بأن يكون هذا الأخير متنوع الأشكال والعناصر (تعريب،تعجيم،مفاهيم ومصطلحات علمية).

III- مكون التعريب والتعجيم: نموذج المنهجية المقترحة من طرف الوزارة.

قبل التطرق إلى هذا المحور ودون أن ندخل في التفاصيل نشير بعجالة إلى ما ورد فيها بخصوص:

1) مكون البحث والتوثيق: حيث يتدرب التلميذ على استعمال المعاجم وانتقاء المعلومات وأخذ النقط بالفرنسية انطلاقا من نص مكتوب أو مسموع.

2) مكون معالجة النصوص والوثائق حيث يتدرب التلميذ على تحليل الخطاب العلمي والوثائق العلمية بالفرنسية.

أما بخصوص المكون الثالث والذي يهمنا أي: التعريب والتعجيم وكذا ...> (قراءة ما في صفحة 11/7و11/8)(4 bis)

<<3- مكون الترجمة:

3- إعداد الدرس :

إضافة إلى التوجيهات المتعلقة بإعداد الأستاذ في المكونين السابقين، يتم الاستئناس كذلك بالإرشادات التالية أثناء اختيار نص الترجمة:

- أن يكون مرتبطا بمضمون مقرر الدورة والمستوى الدراسي في المواد العلمية الثلاث.
- ألا يطرح صعوبات معرفية كثيرة، وأن يحمل خطابا علميا واضحاً.
- أن يكون ملائما للحصة الزمنية المخصصة لمكون الترجمة.
- أن يكون مناسبا للمستوى اللغوي والمعرفي للتلاميذ

ملحوظة: يستحسن في بعض الحالات الاشتغال على تمرين أو نص أو وثيقة سبقت معالجتها في حصة مكون معالجة النصوص والوثائق، وعندما

يختار الأستاذ نصا جديدا فإنه يسترشد في إنجازه الدرس بالخطوات العامة التالية:

3-2 إنجاز الدرس:

*إثارة مواقف تواصلية توضح دوافع إدراج النص موضوع التعريب أو التعجيم.

* قراءة التلاميذ النص قراءة صامتة.

*قراءة الأستاذ النص قراءة جهرية، وتناوب بعض التلاميذ على قراءته مع تصويب الأخطاء.

* استدراج التلاميذ إلى تحديد مجال النص وموضوعه وفكرته العامة.

* تذليل الصعوبات اللغوية المعجمية والدلالية والتركيبية اعتمادا على معاجم أحادية اللغة.

* استخراج المصطلحات العلمية واستحضار مقابلاتها في اللغة المستهدفة، من خلال المناقشة والإدلاء بالأمثلة أو الاستعانة بالمعاجم إذا سمح الوقت بذلك.

* تقسيم النص، بمشاركة التلاميذ، إلى وحداته الدلالية وإبراز أفكاره الأساسية.

*الوقوف على وظائف الروابط المنطقية والنحوية بالنص.

* نقل النص، بعضه أو كله، إلى اللغة المستهدفة [وتترك للأستاذ حرية اختيار طريقة تنظيم مجموعة القسم- تبعا للتوجيهات الواردة في كيفية تكوين مجموعة العمل في مكون البحث والتوثيق- أثناء عملية تعريب أو تعجيم النص].

IV- أساليب التقويم:

1- المراقبة المستمرة وأساليبها: أي الأعمال المنزلية والمشاركة داخل الفصل، والفروض المحروسة بمختلف صيغها كترجمة نص علمي قصير أو اختيار التكملة **Exercice à trous** أو المزاوجة **Test de correspondances** أو الصواب والخطأ **vrai/faux** أو الاختيار من متعدد **Q.C.M** أو اختبار المقابل **Tableau des correspondances**.

2- مواضيع امتحانات البكالوريا:

تقوم بإنجاز هذه المواضيع خلية التتبع بالأكاديمية بناء على مقترحات أساتذة المادة. ويستحسن أن يكون موضوع الامتحان متنوع العناصر بحيث يسمح باختبار مختلف الكفايات ويتيح تكافؤ الفرص أمام التلاميذ. ويتضمن:

1) تعريب أو تعجيم نص.

2) أسئلة حول المفاهيم والمصطلحات العلمية كما يشترط في المواضيع ما يلي:

- ارتباطها بالأهداف العامة والنوعية.

- ملاءمتها للمستوى وللحصة الزمنية للاختبار (1س- المعامل:2).

- وضوحها ودقتها وقابليتها للقياس الموضوعي (سلم التنقيط)

- تونع الأسئلة واتسامها بالطابع العلمي.

٧- المعجم الموحد (والمعاجم عموما) وعلاقته بكل ما تقدم:

من إيجابيات المعجم الموحد أنه:

(1) يقدم في أغلبية الحالات مقابلا عربيا واحدا للمصطلح الأجنبي وبذلك يعفي المستعمل من حيرة الاختيار

Embarras du choix، ثم يشرحه إن اقتضى الحال.

(2) يقدم للمصطلح بثلاث لغات وبفهرسين عربي ولاتيني.

(3) يخاطب التلميذ والطالب والأستاذ والباحث على السواء.

(4) يخصص مجلدا لكل مادة أو مادة متقاربة المجالات (كالرياضيات والفلك مثلا في مجلد واحد).

(5) يمكن اعتماده كمرجع لتحضير معجم ملائم لتدريس الترجمة في المؤسسات الثانوية المغربية أو تطعيم المعجم الحالي؛ أما المعاجم المعدة وفق مقررات وزارة التربية الوطنية المغربية فهو حسب

ما صرح به بعض التلاميذ يفي بالمطلوب سواء في درس الترجمة أو ما يسمى بحصة الأنشطة التربوية.

إلا أن الانتقادات والملاحظات الآتية قد وجهت إلى المعاجم عموما:

1)- ينبغي تتبعها ومراجعتها قصد تنقيحها وتحيينها وإضافة أو حذف مصطلحات منها إن اقتضى الحال مسايرة لتطور العلوم.

2)- ينبغي إثبات نوعية الأسماء من حيث التذكير والتأنيث (N.M-N.F) وإدراج الوسائل التوضيحية كالرسم والخطاطة والصورة.

3)- جل التلاميذ لايحفظون لا الألفباء ولا الأبجدية لذا يستحسن تحفيظهما لهم دون مركب حتى لا يضيعوا وقتا ثمينا عند الاختبارات والامتحانات والتمارين اليومية (إدراجها في المعجم).

4)- التدريب على استعمال المعاجم والقواميس يتم بخلق مواقف تواصلية انطلاقا من وضعيات ديداكتيكية تجعل التلميذ يشعر بضرورة استعمال القاموس أو المعجم (في حصة البحث والتوثيق أو حصة معالجة النصوص والوثائق مثلا).

5)- يستحسن تعويد التلاميذ على استعمال القاموس الفرنسي لاسيما في المكونين السالفي الذكر.

6)- المصطلحات الأجنبية التي لم تترجم وتكتب بحروف عربية مثل : -cytoplasme-cellulose-octane Adrenaline - Lynphe Ifluenza (الصيدلة) يجب التخلص منها تدريجيا عن طريق الاشتقاق أو الإبداع والخلق أي التوليد والبحث.

7)- إشراك المتخصصين في العلوم إلى جانب اللغويين في عملية انتقاء المصطلح أو وضعه.

VI- خاتمة:

يمكن القول بعد مرور أربع سنوات على تجربة تدريس الترجمة هاته إن الكثير من الصعاب قد تم تذليله بفضل جهود الجميع، ومن جملة تلك الصعاب التي تم التغلب عليها مسألة المصطلح العلمي حيث عملت الوزارة على التغلب عليه بإخراج معجم ملائم لأهداف المادة ومحتويات برنامجها، ثم جاء المعجم الموحد لإثراء العملية وتكميلها.

إلا أن صعوبات ومعوقات أخرى ما زالت مع الأسف تواجه المكونين والأساتذة والتلاميذ المشرفين الإداريين والتربويين نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- قلة التجهيزات والوسائل الضرورية لعملية البحث والتوثيق.

- انعدامها أحيانا في بعض المؤسسات.

- عدم اهتمام أساتذة العلوم بمادة الترجمة وأساتذتها.

- غياب الكتاب المدرسي والبرنامج الواضح والتأطير المتخصص.

- عدم ملاءمة التكوين بالمدارس العليا لواقع الممارسة بالقسم.

وحتى أنهي هذا العرض المتواضع بشيء من التفاؤل والأمل أضيف: أن بحثا أنجز مؤخرا بأكاديمية الرباط حول نتائج امتحانات البكالوريا أثبت أن تدريس الترجمة العلمية أثّر إيجابيا شيئا ما على مستوى التحصيل في اللغتين العربية والفرنسية وساهم بالتالي في إعداد التلميذ لمتابعة دراسته الجامعية في ظروف عادية بالفرنسية. وهذا من الأهداف العامة الرئيسية لتدريس هذه المادة كما أن الأهداف النوعية هي الأخرى آخذة في التحقق بنسب متفاوتة حسب المناطق والإمكانات المتاحة.لاسيما بعد قرار الوزارة بإدخال مادة الترجمة ضمن مواد امتحانات البكالوريا. والله ولي التوفيق.

قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات

الأستاذ/ اهيدي محمد(*)

يتضح من قراءة مقدمة المعجم، أن هذا العمل النبيل الذي بين أيدينا ثمرة مجهودات جبارة بذلت ومازالت تبذل في إطار مشروع ضخم تجتمع في إنجازه فعاليات ثقافية وعلمية متعددة. ولإبداء الملاحظات حوله، في وقت وجيز وبكيفية فردية لن يكون سهلا، وأتمنى أن تساهم بعض الملاحظات التي سأتطرق إليها في إثارة تساؤلات وإغناء النقاش حول موضوع المصطلح.

أهمية المصطلح في الرياضيات:

يقول هانري بوانكري : إن الرياضيات هي فن اختيار نفس الإسم لأشياء مختلفة(...)، وعندما يتم الاختيار الملائم للغة، نتفاجأ بكون كل البراهين التي نقوم بها لشيء معلوم، تطبق مباشرة على كثير من الأشياء الجديدة دون أن نحدث عليها أي تغيير.

إن المصطلح العلمي في الرياضيات، إضافة إلى أنه يمكّن من الجمع والتعميم لأشياء متعددة ومختلفة كما توضح المقولة وذلك عن طريق المماثلة "**analogie**"، فإنه يلعب دورا أساسيا في التواصل. والخطاب العلمي في هذه المادة يتميز بكونه يمزج عدة مكونات (الرموز، اللغة الطبيعية، المصطلحات الخاصة) في بنيات معقدة ودقيقة. والمصطلحات صنفان:

- مصطلحات لتسمية أو وصف كائنات رياضية أو علاقات بين عناصر معينة.
- مصطلحات منطقية تلعب دور الوصل بين الرموز والمفاهيم.

وللمصطلح في الرياضيات ميزتان اثنتان:

1- الدقة، أي أنه لا يقبل أي تأويل.

2- ازدواجية الدلالة:

إن المصطلح الرياضي يحمل دلالتين، لغوية ورياضية، وغالبا ما تكون الدلالة اللغوية منطلقا محسوسا لبناء المفهوم في مرحلته الأولى، حيث يتطور في بنيته ويعمم لعدة عناصر رياضية أو لسياقات مختلفة حتى يستقر (مؤقتا). وقد يبتعد كل البعد عن الدلالة اللغوية.

واختيار اللفظ اللغوي لتسمية أو وصف كائن رياضي ما، غالبا ما يتم بطريقة فطرية، ورغم هذا فإن الاختيار يرتكز على مماثلة تبرز بعض أوجه التشابه بين اللفظ والمفهوم.

وقد اعتمدت على هاتين الميزتين لبلورة بعض الملاحظات التي استقيتها من قراءتي لهذا المعجم،

(*) أكاديمية وزارة التربية الوطنية (مراكش)

وهي نماذج من مصطلحات تبدو أنها لا تدخـــل في هذا السياق، أوردها كالتالي:

نماذج من المصطلحات الواردة في المعجم والتي تبدو غير ملائمة:

1-نماذج في إطار الدقة:

أ) استعمال مصطلحات "مترادفة" للدلالة علــى نفس الشيء:

مستمر ، متواصل ، متسلسل : **Continu (758)**-

مجال، فترة(**Intervalle260؛1272؛540؛2164؛2073**

- منحى ، اتجاه : **Sens (2828)**-

معرف ، محدد :(**Defini (916؛918** -

ب) استعمال نفس المصطلح للدلالة على كائنات مختلفة:

احتمال :(**Probabilité (2425) ؛Eventualité (757**

قضية :(**Proposition (2493؛2991؛584؛662؛2524**:

-Expression (1345؛1259)

تحليــل :(**Analyse (de129 à 133)؛(1345-1259**

-Décomposition

كرة : **Sphère (2948) Boule; (301)**-

ج) غياب بعض المصطلحات : مثـــلا: **Discret; local; Intrinsèque** .

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عـــدة مصطلحـــات تختلف تماما عما هو معمول به حاليا في بلادنا.

2- ملاحظات حول الدلالة اللغوية لنماذج من المصطلحات:

إن الدلالة اللغوية للمفهوم ينبغي، في نظرنـــا، ألا تؤدي إلى أي لبس أو تناقض، خصوصا إذا علمنا أن اللفظ اللغوي غالبا ما يسبق المفهـــوم الريـــاضي في التعلم، وبالتالي فإنه يؤدي بالتلميذ إلى تكوين بنية أو تمثل أولي حول المفهوم، وهذا التمثل قد يؤثر ســـلبا على التعلم. وتجدر الإشــــارة هنـــا إلى أن تـــاريخ الرياضيات عرف عراقيل من هذا النوع، فمفهـــــوم المسلمة- كل ما هو بديهي عند الإغريق- أثر سلبا على تطور الهندسة الذي بقيـــت تتـــداول بنفـــس الأسلوب الذي جاء به كتاب أقليديـــس (**Les éléments**)، فترة طويلة (ما يناهز 3000 سنة) قبـــل أن تظهـــر الهندسة اللاإقليدية. والسبب الرئيسي في ذلك، يرجع إلى عدم إدراك مبكر لنسبية مفهوم المسلمة الـــــذي ضل في إطار البديهي.ولولا وجود المسلمة5 التي لم تبدُ بديهية لمعظم الرياضيين منذ بداية ظهور كتاب العناصر لما كانت محاولات البرهنة على تلك المسلمة وبالتالي لما تمت إعادة النظر في مفهوم البديهي.

ونورد فيما يلي نماذج من المصطلحات الواردة في هذا الإطار:

a) La continuité

إن مصطلحـــي "الاســـتمرارية والتسلســـل" لا يستثنيان وجود فراغ (أو فجـــوة) بـــين العنـــاصر الموصوفة (أعداد، نقط...) ولا يدلان على الطبيعـــة المحلية " **nature locale**" لخاصية الاتصال (استمرارية أو تسلسل في العد مثلا).

وهذا يؤدي إلى تناقضات حيث أن مجموعة الأعـــداد الصحيحة، مثلا، تستوفي شرط الاستمرارية لكنهـــا

غيرمتصلة بالمفهوم الرياضي، بينما لفظة " الاتصال" تحمل دلالة لغوية أقرب إلى المفهوم(خط متصـــــل، منحني متصل...) ويمكن استغلال هذه الدلالــــة في مقاربة "approche" للمفهوم أثناء التدريس.

b) Intervalle

إن مصطلح " فترة"يرتبط في دلالته اللغوية بالزمن، وبالتالي فإنه يتسم بنوع من الحركة، وهذا الارتبـــاط بعيد كل البعد عن المفهوم الرياضي الذي يجمع، في بنية قارة، عناصر من مجموعة معينة، تربطها علاقـــة ترتيب. أما مصطلح « مجال »" ، فإنــــه في دلالتـــه اللغوية، مستقر ومرتبط بالمكان وهو إذاً أقـــرب إلى المفهوم الرياضي.

c) Repère:

إن المعلـــم " **Repère** "، كمفهـــوم ريـــاضي، يستهدف في تطبيقاته الأولية تحديد وضع أو موقـــع شيء أو أشياء معينة(نقط...) في حقــــل محـــدد.

واستنادا إلى ذلك فإن مصطلح" نظام" **(Système)**، الوارد في المعجم ، بعيد لغويا عن المفهوم الرياضي، بينما مصطلح " معلم" أقرب إلى المفهوم،حيــث أن دلالته اللغوية تشير إلى أهدافه الأولية.

حول بعض البنيات اللغوية الواردة في المعجم:

إن استعمال البنية " نظام نظيم" **(Repère normé)** يوحي بكون صفة " نظيم" صفة ذاتية-**Intrinsèque** - ولصيقة بالموصوف، وبالتالي لا يمكن إحداث أي تغيير عليها. بيد أن المفهوم الرياضي لهذه الصفـــة، يجعلها متغيرة ومرتبطة باختيار الممارس، فهـــي إذن صفة "خارجية". وهذا ما تعبر عنه البنيــــة "معلـــم ممنظم " التي نتداولها في بلادنا.

ويمكن إبداء ملاحظات مماثلة حول البنيات التالية:

"دالة تناقصية/ متناقصة.

" دالة تزايدية / متزايدة

خلاصة:

من البديهي أن العمل الذي بين أيدينا يتطلب وقتا طويلا وعملا جماعيا، تشترك فيه كل التخصصات، لدراسته بعمق. وانطلاقا من هذه الملاحظات الأولية، يمكن طرح مجموعة من التساؤلات، منها:

- ما هي المنهجية المعتمدة في اختيار المصطلح؟

-هل يتم الانطلاق من المفهوم الرياضي للبحـــث عن اللفظ؟ أم نقوم بترجمــــة مصطلحـــات أجنبيــــة (فرنسية أو انكليزية)؟

- لماذا نحتفظ بالمرادفات؟

- هل هناك تنسيق بين مختلف المواد لتفادي بعض التناقضات من مادة إلى أخرى؟

قراءة في المعجم الموحد
لمصطلحات الرياضيات والفلك
(جزء الرياضيات)

الأستاذ/ محمد حمادة(*)

1- مدخل:

يمكننا في البداية أن نضع إطارا منهجيا يسمح لنا بقراءة للمعجم الذي بين أيدينا ويمكننا من الوقوف على مختلف جوانب هذه الدراسة، وتتمثل هذه المنهجية في تصور الأبعاد الثلاثة التي تعالج قضية المصطلح، هذه الأبعاد هي مفهوم الدال ومفهوم المدلول ومفهوم الدلالة.

ونقصد بالدال كل كلمة أو عبارة أو مصطلح، وهو لا يحمل صفة الدال إلا بعد عملية الإسناد لشيء مدرك حسيا أو ذهنيا.

أما المدلول فنقصد به ذلك الشيء الذي نسند إليه الدال كصفة أو كميزة أو كتعريف له.

أما الدلالة فهي تلك النتاج الحاصل من عملية إسناد الدال للمدلول، فالدلالة إذن علاقة، وهي كذلك تمثل جماعي للمدلول.

وكمثال على ذلك، فالكائن الرياضي (المتجهة مثلا) مدلول بعد أن نسند له مصطلح الدال الذي هو المتجهة.

وبقدر ما تكون العلاقة وطيدة، بقدر ما نفهم أكثر معنى المدلول أي أن المصطلح يؤدي الدور المنوط به.

من خلال هذا المدخل سنحاول أن نستوعب ما هو وارد بالمعجم وإلى أي حد تمكن من الدلالة، وقبل ذلك نود أن نطرح مسألة بالغة الأهمية في الفقرة التالية:

-التقابل بين اللغات في شأن المصطلح.

نعلم جميعا أن عددا من اللغات قد استنزفت مفرداتها في بناء المصطلحات وهي لكي تواكب التطور التكنولوجي والعلمي في حاجة إلى تركيب أو بناء أو توليد مصطلحات جديدة تماما.

في هذا السياق نود الإشارة، إلى أن المدلول يكون أسبق إلى التحديد من الدال الذي هو المصطلح.

لكن بشأن عملية التعريب أو الترجمة إلى العربية كيف التعامل؟، هل بالبحث عن مقابل المصطلح

(*) المفتش المنسق الجهوي لمادة الرياضيات بأكاديمية القنيطرة (المملكة المغربية)

والاهتمام بالجانب اللغوي، أم بالتمكن من المدلـــول والبحث له عن مصطلح في اللغة العربية ؟

يكفينا أن نستدل بأحد الأمثلة في جواب أحـــد التلاميذ في امتحان الترجمة الذي أجاب بمقابل، خرج بعد أن دخل " لكلمة" "RESSORT" عوض نـــابض علما منه أنه يجيب في إطار مادة الفيزيـــاء. إنـــه لم يتعامل مع المدلول والإطار الوارد فيه ولكنه تعامل معه كمفردة يبحث لها عن مقابل.

نفس الملاحظة عن مثال آخر عن كلمة واحدة لها مدلولان مختلفان في مادتي الفيزيـــاء والرياضيـــات: "قصور" تعني "Inertie" وفي الثانيـــة " Restriction" وخارج إطارها لا يمكن فهم المقصود منها.

2- قراءة المعجم ومنهجية القراءة:

- نشير في البداية إلى أنه سيتم التـــأكيد علـــى المدلول الرياضي للمصطلح ومدى أدائه لهذه المهمـــة في المعجم، إلا أن ذلك يستدعي مناقشة الأمر مـــن الناحية اللغوية.

- نشير من ناحية أخرى (نظراً لظروف زمنية) إلى أن القراءة ستكون خطية على أنـــه ســـيتم الوقوف على مختلف الملاحظات العامة والخاصة.

- هذه القراءة ليست شاملة ولكنها وقفت على أهم الأمور التي استدعت منا الاهتمام.

1.2 جوانب إيجابية في المعجم:

- اعتماد اللغات الثلاث الأساســـية للطـــالب والأستاذ المغربيين (وكذا الباحث).

- الشمولية والتغطية للمادة (بما في ذلك الامتداد إلى مفاهيم لا تدرس إلا في التعليم العالي).

- أحادية المصطلح في اللغات الثلاث (في الخانـــة الواحدة) (ونشير هنا إلى أن ذلك لا يعني غياب تعدد المفردة الواحدة لمفاهيم متعددة).

- اعتماد ترتيب أبجدي يأخذ بالحسبان الحـــرف الأول من المصطلح فحسب ولا يـــأخذ بمنهجيـــة التفريعات.

إذا كانت هذه ملاحظات عامة إيجابية، فمـــاذا يمكن القول عن الملاحظات الخاصة من خلال القراءة الخطية.

(2.3) جرد لأهم الملاحظات من خلال القراءة الخطية للمعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات

الرقم الترتيبي	المصطلح بالعربية بملاحظات	المقابل بالفرنسية	رقم الصفحة
93	قياس جبري لمتجه (الصحيح هو متجهة)	mesure algébrique d'un vecteur	10
97	حل جبري للمعادلات الملاحظ هو أن كلمة الحل في الاستعمال، في الرياضيات تفيد: solution و résolution عملية الحل	solution algébrique des équations	10
112	شكل متبادل ثنائي الخطية، شكل تبادلي (لأن المقصود هو صفة التبادلية، وليس وظيفة التبادل مثلما هو وارد في: 111:2 angles alternes (p.11) أي : زاويتان متبادلتان:(الواحدة منها متبادلة مع الأخرى).	Forme bilinéaire alternée	11
159	مجال زاوي:كلمة مجال توظف بشكل أدق للتعبير عن مفهوم Intervalle، أما champ فيستحسن استعمال كلمة حقل،ففي الرياضيات المجال صنف (أو نوع) من أصناف الحقل.	champ angulaire	13
180	ضد، عكس، لا، في المنطق والمنطق الرياضي بالخصوص، والعكس والنفي شيئان مختلفان فضد"دخل" هو"خرج"أما نفي "دخل" " فهو" لم يدخل"وعليه وجب التمييز بين"لا" و"عكس"	Anti	13
184	مقابل للمشتقة من الأفضل استعمال المشتقة للضادة لأن كلمة " مقابل" تستعملها نظريات المجموعات.	Anti-dérivée	14

43	projection	الإسقاط: وجب الانتباه إلى أن العملية projection هـــي الإسقاط أم المسقط فهو le projeté ولدينا خطأ في التداول يخلط بينهما.	873
46	demonstration	الاستدلال: برهان وليس استدلال والإشـــكال هنا ابستملوجي وليس لغوي.	934
47	systeme lié	نظام تابع، المقصود رياضيا ليس أن النظام تابع لشيء ما بل إن عناصره مرتبطة والصحيح هـــو أن نقول نظام مترابط.	947
88	p.p. borne superieure	أصغر حد أعلى، الصحيح هو أصغر محد علوي، فالحد : terme، والمحد borne	1790
89	droite à L'Infini	خط في اللانهاية والصحيح هم مستقيم	1837
89	deplacement linéaire	إزاحة خطية إزاحة: translation الإزاحة نوع من الانتقال أي حالة الانتقال هي الاتجاه الواحد.	1821
149	tetra edre	رباعي الأوجه: رباعي الأوجه معناه أن الأوجه رباعية، لكن المعنى المقصود هو أن للشكل أربعة أوجه (كامل الأوصاف)	3140
149	tetragone	رباعي الأضلاع	3139
159	quantité vectorielle	كمية متجهة متجهية الكميـــة منســـوبة إلى المتجهـــة(وليـــس quantite (oriente	3358

3- خلاصة:

يمكن القول أن أهمية المصطلح بالغة ولا يمكـــن حصرها في جانبها الفني، ولا يمكن لأحد أن ينكـــر المجهود الجبار الذي كان وراء إعداد هذا المعجم، إلا أن الدراسة والتتبع من أجل التطوير والتحسين وكذا العمل على مواكبة المستجدات مسألة حيوية تستدعي مشاركة كافة الأطراف مـــن مثقفـــين ولغويـــين وتربويين ومختصين وكل من لـــه دور أساســـي في تطوير البحث العلمي.

المصطلح العلمي والمعجم الموحد
(معجم الفيزياء الصادر عن
مكتب تنسيق التعريب نموذجا)

الأستاذ/ محمد الخمري(*)

ليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطق العلم غير سجله الاصطلاحي وكشفه المفهومي والذي يقوم مقام جهاز من الدوال، تعتبر مدلولاته محاور العلم ذاته، ومضامين قدره من يقين المعارف والتجارب. بل إن الجهاز المصطلحي لكل علم يعتبر صورة مطابقة لبنية قياساته. من هذا يصطنع كل علم لنفسه من اللغة معجمه الخاص، تشكل مصطلحاته نظاما من الدوال مشتقا من نظام اللغة.

وقد عولجت القضية الاصطلاحية في الدراسات العربية بشكل مطرد، حيث عولجت في سياق التأريخ لحركات الترجمة، وفي سياق الحديث عن وضع المصطلح العلمي، فضلا عن جهود المجامع العلمية المتعددة في الوطن العربي والتي لم تنشأ -في منطلقها- إلا لسد ذرائع المصطلحات. غير أن الإشكال يكمن في اختلاف مصادر المصطلح، وفي تراكيب الأدوات التعريفية والمفردات الاصطلاحية، وفي طفرة الوضع المفهومي وما ينشأ عنه من توليد مطرد للمصطلح حسب تعدد المناهج والاتجاهات والمؤسسات، وهو ما يحمل على الإسراع كحل للإشكال بالنزوع نحو الدقة والتوحيد.

هذا الوضع انعكس- بشكل ملحوظ- على مساهمة مؤلفي الكتب المدرسية في مادة العلوم الفيزيائية، بالمغرب- بحكم انشغالهم بالإبداع العلمي وبالمنظومة الإصطلاحية التي تقوم عليها العلوم الفيزيائية، حيث سلكوا في توليد المصطلح وصوغه عدة طرائق منها:

- اشتقاق مجموعة من المصطلحات من أصل واحد، وتجنبا للعشوائية ولتكاثر الكلمات وتفاديا لكل غموض والتباس تم التركيز في كل مصطلح على تحديد معناه الخاص ومجال استعماله.

- إمكانية اشتقاق مصطلحات رباعية من أصل أجنبي مثلا:

(*) مفتش منسق جهوي لمادة الفيزياء بأكادمية مراكش (المملكة المغربية)

أكسد OXYDER - كلورة : CHLORATION

- اعتماد مصادر المزيدات على وزن: تفعيل، إفعالة، مفاعلة، تفعل، تفاعل، انفعال، افتعال...

وفي حالة تعذر إيجاد مرادفات عربية دقيقة لمفاهيم أو مصطلحات جديدة في التراث العربي وفي حالة تعذر الاشتقاق، تم اللجوء إلى:

- عملية التعريب، أي نقل اللفظة الأجنبية بصورتها السمعية وكتابتها بالعربية أو التعريب والتصرف حسب القواعد العربية:

أوكسيد : OXYDE أكسده OXYDER

أكسده : OXYDATION تأكسد: OXYDATION

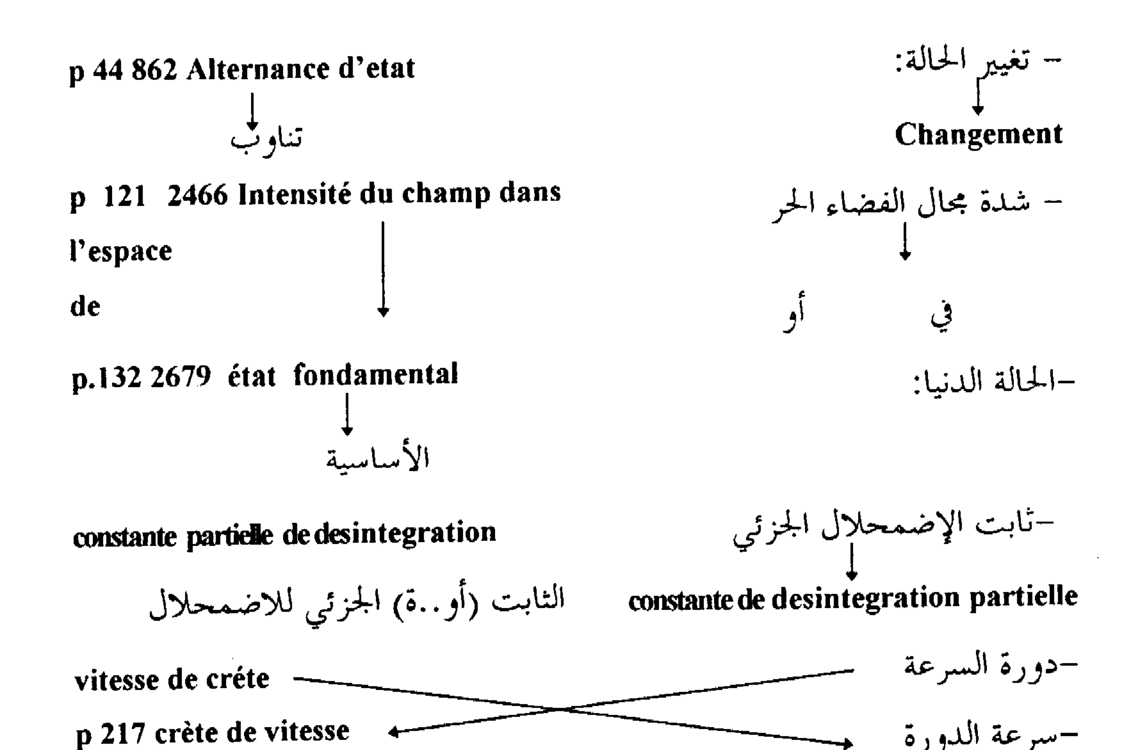
- اللجوء في بعض الحالات إلى التعريب الجزئي باللجوء إلى تعريب جزء من الكلمة والإبقاء على الجزء الآخر أجنبيا، وغالبا ما نصادف هذه الحالة في الكيمياء، نحو:

ثاني أوكسيد : DIOXYDE

تحت كلوريت : HYPOCHLORITE

وقد تم الاعتماد في كل العمليات السالفة الذكر على المعاجم المتداولة بما فيها المعجم الموحد الخاص بالفيزياء العامة والكيمياء.

وفي ضوء قراءتنا للمعجم الموحد الخاص بالعلوم الفيزيائية نكتفي برصد بعض الحالات التي لا يلائم فيها المصطلح العربي مقابله الفرنسي.



p 194 3896 mouvement des images → حركة صور — صور متحركة-

images mobiles
en mouvement

p 189 mobilité d'un ion — انتقالية الأيونات في -
mobilité des ions dans le solide — المادة الصلبة

loi du mouvement de newton 4013 — قوانين نيوتن الحركية -
للحركة أو في الحركة اتباعا لحالة4013

p 145 2924 lumière incidente — ضوء ساقط: -

chute سقوط:

incidence ورود:

formule d'un ion — أيون
ionique — صيغة أيونية

p 214 passage → ممر — مسار: → Trajet

balance ميزان — p 184 3673 équilibre mécanique — ميزان ميكانيكي-

controle :التحكم élément de reglage — عضو التحكم الذاتي -
reglage الضبط 3700 automatique
organe :: عضو

3862 bras du couple — ذراع العزم: -

couple # العزم → مزدوجة بدل ازدواج — moment du couple → moment — عزم الازدواج: -

3895 mouvement de traslation — حركة انتقالية - → transitoire

- صورة : photographe → photographié :صورة p 219 4415

- رسم dessin مصور

- مقياس الأمبير : ampermètre

- أمبير متر أخذا بمبدأ متر تعني قياس والأمبير شدة التيار

- ذبذبة حرة → libre حرة oscillation propre

خاصة → propre خاصة p 121 2463

- خلية متميزة → distingué

cellule caractéristique → مميزة

- السلم المائوي: echelle p43 839 graduation centigrade

-محرار مائوي: graduation centigrade d'unthermométre

centigrade سـلم مـائوي p 43 840 graduation centigrade

thermométre

- شدة المجال المغناطيسي

force: قوة 3509 eforce du champ magnetique

intensite : شدة

- متجانس → homogéne

isomère → P.156 3178 متماكب

-مقياس: mesure قياس mesure p 136 2683

مقياس على وزن مفعال: آلة قياس

- منتجات التفاعل → produit de la réaction

دورالتفاعل 2683 periode de la réaction

توحيد المصطلح

إذا كانت جهود المختصين العـــرب في ميـــدان المصطلح العلمي اتسمت بالجدية في غالب الأحيـــان فقد طبعها أحياناً شيء من التسرع والتوجه الفردي وعدم الأخذ بمنهجية موحدة رغم وجـــود مجـــامع ومراكز، زيادة على تأرجح مرجعيات النقل مما نتج عنها حاليا اختلاف المصطلحات المتداولـــة داخـــل الاختصاص الواحد أو بين التخصصـــات العلميـــة. وهذا لا ينفي أن هناك بوادر تؤشـــر إلى اســـتقلال العلوم بمصطلحاتها الموحدة البعيدة عـــن التشـــويه والتشويش كما تؤشر إلى ظهور معجم موحد يحدد المفاهيم والتصورات ويسعف المهتمين في التحـــاور والإبداع.

قراءة في المعجم الموحد
لمصطلحات علم الأحياء

الأستاذ/ أوبلال حميد (*)

I- إشكالية المصطلح العلمي:

من بين المشاكل التي اصطدم بها تعريب المواد العلمية في التعليم الثانوي إيجاد مقابلات علمية عربية للمصطلحات الفرنسية.

وغير خاف على أحد أن مشكلة صياغة المصطلح العلمي وتعميمه والاتفاق عليه مشكلة قائمة في جميع اللغات الحية.

لقد أصبح من الأمور المسلم بها اليوم أن من بين العقبات التي تواجه تعريب التعليم في شتى الدول العربية العثور على مصطلح عربي ملائم للكلمات والمفاهيم العلمية الجديدة.

II - قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء:

قراءة مقارنة مع معاجم العلوم الطبيعية المعدة من طرف وزارة التربية الوطنية:

+ :
- +شمولية المعجم الموحد على العديد من المصطلحات
- + سهولة الاستعمال (فهرس عربي وفهرس انجليزي وفهرس فرنسي)
- + إعطاء تعاريف لأغلب المصطلحات
- +إغناء الرصيد المصطلحي (الترادف)
- +إعطاء المصطلحات باللغة الانجليزية والفرنسية والعربية فيه خدمة للطالب الجامعي.

– :
- +غياب بعض المصطلحات
- +مصطلحات متداولة في المعجم الموحد وغير متداولة في معاجم المادة.

III- ملاحظات منبثقة عن قراءة المعجم:

- تباين المصطلحات واختلافها بين معاجم العلوم الطبيعية والمعجم الموحد.
- لبس في بعض التعاريف.

(المستعمل هو عصارة خلوية)عصير خلوي **suc celluaire** ص 74

(المستعمل هو شرغوف) أبو أذينة: **têtard** ص331

(بلعوم: **oesophage**) بلعوم: **pharynx** ص270

الجسم الذي يتكون في المبيض: **corps jaune** ص97

(هناك خطأ في التعريف) بعد حدوث عملية الحمل.

(*) منسق جهوي للعلوم الطبيعية- أكاديمية القنيطرة (المملكة المغربية)

IV- توصيات:

+ توزيع المعاجم على المؤسسات الإعدادية والثانوية.

+ مراعاة التوحيد بين المواد العلمية

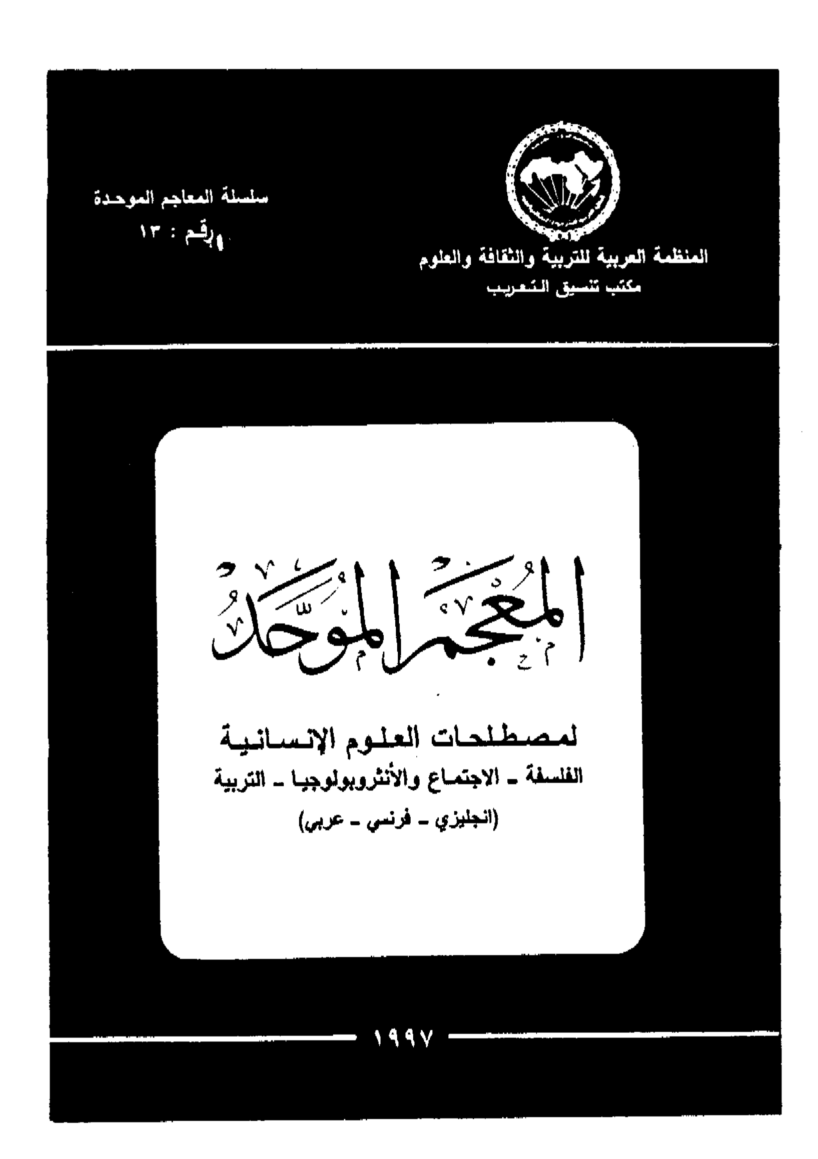
+ العمل على تكثيف التنسيق بين مكتب تنسيق التعريب ووزارة التربية الوطنية في مجال توحيد المصطلحات.

+ تحيين المعاجم وإخضاعها لرقابة علمية من طرف مؤسسات مختصة.

+ الإكثار من عقد الندوات العلمية لدراسة إشكالية المصطلح العلمي.

+ تبادل الخبرات والأطر بين الدول العربية.

من إصدارات المكتب



(IV)- معجمات وقوائم مصطلحية

* معجم مصطلحات علوم البيئة

الدكتور / فاضل حسن أحمـــد

* المصطلح التربوي في التراث العربي

الأستاذ / الزبيــر مهـــــداد

معجم مصطلحات علوم البيئة

د. فاضل حسن أحمد(*)

(القسم التاسع والأخير)

- T-

5949- Table	=	جدول، سطح
5950- Table-Land	=	نجد، هضبة
5951- Table salt	=	ملح الطعام
5952- Tackiness	=	لزوجة
5953- Tackiness agent	=	عامل تلزيج
5954- Tacky	=	لزج
5955- Taenia	=	دودة شريطية
5956- Tagging	=	توسيم، ترقيم
5957- Tailings	=	نفايات
5958- Tail pipe	=	أنبوب السحب
5959- Tail-race	=	مسرب نفايات
5960- Taint	=	شائبة
5961- Tainted	=	معفّن
5962- Tallow	=	شحم حيواني
5963- Tallium activator	=	
5964- Talud	=	منحدر حادّ
5965- Tangential turbine	=	عنفة الزخم
5966- Tank	=	حوض، خزان

(*) الجماهيرية العربية الليبية (كلية الهندسة بجامعة عمر المختار)

5967- Tank truck	=	شاحنة حوضية
5968- Tank valve	=	صمام الصهريج
5969- Tank venting	=	تهوية الخزان
5970- Tank washwater	=	ماء غسيل الخزان
5971- Tannery	=	مدبغة
5972- Tannin	=	عفص
5973- Tanning	=	دباغة
5974- Tapered aeration	=	تهوية مخروطية
5975- Tap water	=	ماء الحنفية
5976- Tapeworn	=	دودة وحيدة
5977- Tapeworn infection	=	عدوى الدودة الوحيدة
5978- Tar	=	قطران، قير
5979- Tar distillate	=	قطارة القطران
5980- Tar emulsion	=	مستحلب قطراني
5981- Target efficiency	=	كفاءة الهدف، كفاءة الهجوم
5982- tarn	=	بحيرة (جبلية صغيرة)
5983- Taste	=	طعم
5984- Tasteless	=	عديم الطعم
5985- Tasty	=	طيب الطعم
5986- Taxonomy	=	علم التصنيف
5987- Technic	=	تقنية، فنية
5988- Technology	=	تكنولوجيا
5989- Technosphere	=	الغلاف التقني
5990- Tectonics	=	علم تشكل الصخور
5991- Telltale pipe	=	أنبوب ضبط المستوى
5992- Telluric moisture	=	رطوبة أرضية

5993- Telluruim (Te)	=	تلوريوم (عنصر شبه فلزي)
5994- Temperate	=	معتدل
5995- Temperate climate	=	مناخ معتدل
5996- Temperature	=	درجة الحرارة
5997- Temperature adjustment	=	ضبط درجة الحرارة
5998- Temperature controller	=	ضابط درجة الحرارة
5999- Temperature fluctuation	=	تراوح درجة الحرارة
6000- Temperature inversion	=	انقلاب درجة الحرارة
6001- Temperature range	=	مدى درجات الحرارة
6002- Temperature rise	=	ارتفاع في درجة الحرارة
6003- Temper screw	=	لولب التطويل
6004- Tempest	=	عاصفة
6005- Temporary	=	مؤقت
6006- Temporary hardness	=	عسرة مؤقتة
6007- Temporary residence sanitation	=	صحة الإقامة المؤقتة
6008- Tender tank	=	حوض تموين
6009- Tenement	=	مسكن، منزل
6010- Tenement house	=	عمارة كبيرة
6011- Tensiometer	=	مقياس الشد
6012- Tension	=	شدّ
6013- Tentative layout	=	تخطيط تجريبي
6014- Tentative manhole	=	فتحة فحص مؤقتة
6015- Tepid	=	فاتر
6016- Tepid water	=	ماء فاتر
6017- Teratogenic compounds	=	مركبات ماسخة
6018- Term	=	مصطلح

6019- Terminal velocity	=	سرعة نهائية
6020- terminology	=	مصطلحات
6021- Termite	=	أرضة
6022- Terpenes	=	تربينات (زيوت هيدروكاربونية متطايرة)
6023- Terrace	=	مصطبة
6024- Terrace cultivation	=	زراعة المدرّجات
6025- Terra-cotta	=	طين ناضج
6026- Terrain	=	تضاريس أرضية
6027- Terrestial	=	أرضي ، بريّ
6028- Territory	=	إقليم، منطقة
6029- Tertairy	=	ثالث، ثلاثي، إضافي
6030- Tertairy filtration	=	ترشيح إضافي
6031- Tertairy sodium phosphate	=	فوسفات الصوديوم الثلاثية
6032- Tertairy treatment	=	معالجة ثالثة
6033- Test	=	فحص، اختبار
6034- Test furnace	=	فرن اختبار
6035- Testing station	=	محطة اختبار
6036- Test paper	=	ورق اختبار
6037- Test sample	=	عينة اختبار
6038- Test Solutions	=	محاليل اختبارية
6039- Test tubes	=	أنابيب اختبارية
6040- Tetanus	=	كزاز
6041- Tetrachloride	=	رابع كلوريد
6042- Tetrachloroe thne	=	رباعي كلور الاثان
6043- Tetraethyl lead	=	رابع اثيل الرصاص

6044- Tetra propyl-benzene sulfonate (TPBS)	=	سلفونات بروبيل البنزين الرباعي
6045- Tetravelent	=	رباعي التكافؤ
6046- Texture	=	تركيب
6047- Thalassic	=	بحري
6048- Thalassography	=	علم البحار
6049- Thallium	=	ثاليوم (عنصر فلزي)
6050- Thalweg	=	مجرى عميق
6051- Thawing agent	=	عامل إذابة
6052- The institute of ecology (TIE)	=	المعهد البيئي
6053- Therapeutic	=	علاجي، شفائي
6054- Therapeutical equivalent	=	مكافئ علاجي
6055- Therapy	=	معالجة
6056- Thermal	=	حراري
6057- Thermal conditioning	=	
6058- Thermal convection	=	حمل حراري
6059- Thermal deaerator	=	
6060- Thermal death point	=	
6061- Thermal decomposition	=	تحلل حراري
6062- Thermal desalination	=	تحلية حرارية
6063- Thermal diffusion	=	انتشار حراري
6064- Thermal dissociation	=	تفكك بالحرارة
6065- Thermal equator	=	خط الاستواء الحراري
6066- Thermal incineration	=	ترميد حراري
6067- Thermal low	=	منخفض حراري
6068- Thermal pollution	=	تلوث حراري

6069- Thermal precipitation	=	ترسيب حراري
6070- Thermal radiation	=	إشعاع حراري
6071- Thermal reactor	=	مفاعل حراري
6072- Thermals	=	تيارات حرارية
6073- Thermal sludge dewatering	=	إزالة ماء الخبث حرارياً
6074- Thermal spring	=	ينبوع حمّي
6075- Thermal stratification	=	تطبُّق حراري
6076- Thermal upslope flow	=	
6077- Thermic station	=	محطة توليد حرارية
6078- Thermistor	=	مقاوم حراري
6079- Thermocline	=	عمق الركود
6080- Thermoduric	=	صامد للحرارة
6081- Themodynamics	=	الديناميك الحراري
6082- Thermometer	=	محرار
6083- Thermonuclear	=	نووي حراري
6084- Thermopile	=	عمود حراري
6085- Thermophilic bacteria	=	بكتيريا أليفة الحرارة
6086- Thermophilic digestion	=	هضم أليف الحرارة
6087- Thermophilic organisms	=	كائنات حية أليفة الحرارة
6088- Thermoregulator	=	منظم حراري
6089- Thermosetting	=	صلد بالحرارة
6090- Thermosphere	=	غلاف حراري
6091- Thermostable	=	ثابت عند التسخين
6092- Thickener	=	مركّز
6093- Thickening	=	تركيز، تثخين
6094- Thickening agent	=	عامل تركيز

6095- Thickening sludge	=	خبث مركز
6096- Thicket	=	دغل
6097- Thick weather	=	جو غائم
6098- Thin film aeration	=	تهوية الأغشية الرقيقة
6099- Thinning agent	=	عامل تخفيف
6100- Thiobacillus	=	عصية كبريتية
6101- Thiosalt	=	ملح كبريتي
6102- Thiosulfate	=	ثيوكبريتات
6103- Thirst	=	عطش
6104- Thixotropy	=	تسيُّل بالرّج
6105- Thorium	=	ثوريوم
6106- Threading	=	تزبين
6107- Threated joint	=	وصلة مزبنة
6108- Threshold	=	مسموح
6109- Theshold concentration	=	تركيز مسموح
6110- Threshold limit value	=	قيمة الحد المسموح
6111- Threshold odor	=	رائحة مسموحة
6112- Throat	=	عُنق
6113- Throttle valve	=	صمام خانق
6114- Throttling	=	خنق
6115- Throttling orifice	=	فتحة الخنق
6116- Thunderbolt	=	صاعقة
6117- Thunder clouds	=	سحب رعدية
6118- Thunderstorm	=	عاصفة رعدية
6120- Tick	=	قراد
6121- Tidal basin	=	حوض المدّ والجزر

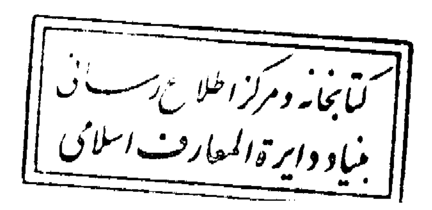
6122- Tidal dock	=	حوض الجنوح
6123- Tidal marsh	=	هوْر مدّيّ
6124- Tidal prism	=	دفعة المدّ والجزر
6125- Tidl river	=	نهر مدّي
6126- Tidal wave	=	موجة المدّ والجزر
6127- Tide gage	=	مقياس المدّ والجزر
6128- Tidelands	=	غمير المدّ
6129- Tides	=	مدّ وجزر
6130- Tight	=	مسيك، محكم
6131- Tight joint	=	وصلة محكمة
6132- Tillage	=	حراثة
6133- Tilted model	=	نموذج مُمال
6134- Tilted plate separator	=	فاصل لوحي مائل
6135- Tiltting	=	قلاّب ، مائل
6136- Tilting-disk valve	=	صمام قرصي قلاّب
6137- Time- area graph	=	رسم بياني للزمن مع المساحة
6138- Time factor	=	عامل الوقت
6139- Time of concentration	=	زمن التركيز
6140- Time schedule	=	جدول زمني
6141- Timing	=	توقيت
6142- Timing valve	=	صمام توقيت
6143- Timothy	=	عصوية المروج
6144- Tin	=	قصدير
6145- Tincture	=	صبغة
6146- Tipping	=	مقلب القمامة
6147- Tipping truck	=	شاحنة قلاّبة

6148- Titration	=	معايرة
6149- Titration	=	منحني المعايرة
6150- Titrimetric analysis	=	التحليل الكمي بالحجم
6151- Tobacco smoke	=	دخان التبغ، دخان السكائر
6152- Toe crack	=	شق موصلي
6153- Toe of weld	=	موصل اللحام
6154- Toilet	=	مرحاض
6155- Toilet cleaner	=	
6156- Toilet flush	=	كسح المرحاض
6157- Toilet paper	=	ورق المرحاض
6158- Tolerance	=	تحمل، تسامح
6159- Tolerance limit	=	حد التحمل
6160- Tone	=	نغمة
6161- Tongue	=	لسان
6162- Tonic	=	مُنَشِّط
6163- Top crust	=	قشرة عليا
6164- Topographical factor	=	عامل التضاريس
6165- Topographic map	=	خريطة التضاريس
6166- Topography	=	علم التضاريس
6167- Tornado	=	هَوجاء
6168- torrid	=	حارّ
6169- Torrid zone	=	منطقة حارة
6170- Tortuosity	=	تمعّج
6171- Total bacterial count	=	حساب البكتيريا الكلية
6172- Total dissolved solids (TDS)	=	المواد الصلبة المذابة الكلية
6173- Total eclipse	=	كسوف كلي

6174- Total head	=	شحنة كلية
6175- Totalizer	=	ممطار
6176- Total nitrogen (TN)	=	نتروجين كلي
6177- Total noise load (TNL)	=	حمل الضوضاء الكلي
6178- Total organic carbon (TOC)	=	كاربون عضوي كلي
6179- Total phosphorus (T"P)	=	فسفور كلي
6180- Total retention system	=	منظومة الاحتجاز الكلي
6181- Total solids	=	مواد صلبة كلية
6182- Total suspended particulates (TSP)	=	الدقائقيات العالقة الكلية
6183- Total suspended solids (TSS)	=	مواد صلبة عالقة كلية
6184- Total tare	=	فضالة تامة
6185- Tot containers	=	
6186- Touch	=	شحم اللحام
6187- Town	=	مدينة
6188- Townsfolk	=	سكان المدينة
6189- Townsman	=	حضري
6190- Toxic	=	سام
6191- Toxic algae	=	طحالب سامة
6192- Toxic chemical wastes	=	فضلات كيميائية سامة
6193- Toxic chemicals	=	مواد كيميائية سامة
6194- Toxic effect	=	تأثير سام
6195- Toxicity	=	سُمّية
6196- Toxic metal	=	معدن سام
6197- Toxicology	=	علم السموم
6198- Toxic products	=	نواتج سامة
6199- Toxoplasmosis	=	داء البلازميات السمية

6200- Trace	=	نزر
6201- Trace elements	=	عناصر نزرة
6202- Trace nutrient	=	مغذي نزر
6203- Trace organics	=	مواد عضوية نزرة
6204- Tracer	=	كاشف، مقتف
6205- Trachea	=	الرغامي
6206- Trachoma	=	تراخوما، الحثار
6207- Tracing	=	اقتفاء
6208- Track etch detector	=	مكشاف أثر التآكل
6209- Tracking	=	زقاق
6210- Traction	=	انجرار
6211- Tradition	=	تقليد
6212- Traditionalism	=	تقليدية
6213- Traffic	=	مرور
6214- Traffic capacity	=	سعة المرور
6215- Traffic congestion	=	ازدحام المرور
6216- Traffic control	=	تنظيم المرور
6217- Traffic control signals	=	إشارات تنظيم المرور
6218- Traffic engineering	=	هندسة المرور
6219- Traffic incident	=	حادث مرور
6220- Traffic flow	=	تدفق المرور
6221- Traffic lights	=	إشارات المرور الضوئية
6222- Traffic regulations	=	أنظمة المرور
6223- Traffic volume	=	حجم المرور
6224- Tranquil flow	=	جريان هادئ
6225- Transfer	=	انتقال

6226- Transfer coefficient	=	معامل الانتقال
6227- Transference	=	تحويل
6228- transfer of heat	=	انتقال الحرارة
6229- Transfer valve	=	صمام تحويل
6230- Transgression	=	طغيان (البحر)
6231- Transition	=	وصلة، توصيلة، تحوّل
6232- Transition zone	=	منطقة تحوّل
6233- Translation	=	انتقال
6234- Transmissibility	=	استنقال
6235- Transmissibility coefficient	=	معامل الاستنقال
6236- Transmutation	=	تحوّل
6237- Transpiration	=	نتح
6238- Transplant	=	غرسة منقولة
6239- Transplanter	=	غارسة
6240- Transport	=	نقل
6241- Transportation	=	نقل
6242- Trap	=	حابسة، مصيدة
6243- Trapezoidal weir	=	سد غاطس شبه منحرف
6244- Trash	=	نفاية، حثالة
6245- Trash disposal	=	طرح النفايات
6246- Trash rack	=	دريئة النفايات
6247- Trash trailer	=	مقطورة النفايات
6248- Trash screen	=	دريئة الحثالة
6249- Traverse	=	مسار، مسح تقاطعي
6250- Tray filter	=	مرشح ذو صوان
6251- Tray tower	=	برج ذو صوان



6252- Treated effluent tank	=	حوض الدفق الخارج المعالج
6253- Treating	=	معالجة
6254- Treating agent	=	عامل معالجة
6255- Treatment	=	معالجة ، علاج
6256- Treatment plant	=	محطة معالجة
6257- Treatment system	=	منظومة المعالجة
6258- Tree	=	شجرة
6259- Tremie	=	رجّاح
6260- Trench	=	خندق ، أخدود
6261- Trench fever	=	حمى الخنادق
6262- Trench landfill	=	دفن أخدودي
6263- Trench method	=	طريقة الأخدود
6264- Trial field	=	حقل تجريبي
6265- Trial plot	=	قطعة أرض تجريبية
6266- Triangular weir	=	سد غاطس مثلث
6267- Triangulation	=	مخطط إجمالي
6268- Tributary	=	رافد
6269- Trichinosis	=	داء الشعريات
6270- Trichloroethylene	=	إثلين ثلاثي الكلور
6271- Trichuriasis	=	داء شعريات الذيل
6272- Trickling filter	=	مرشح بالتنقيط
6273- Trigger concentration	=	تركيز الزناد
6274- Trigonometry	=	علم المثلثات
6275- Trinitrotoluene (TNT)	=	ثالث نتريت التولوين
6276- Triturate	=	مسحوق
6277- Troglodytidae	=	فصيلة العصويات

6278- Trophic analysis	=	تحليل التغذية
6279- Trophic level	=	مستوى التغذية
6280- Trophic state index (TSI)	=	مؤشر حالة التغذية
6281- Tropical climate	=	مناخ مداري
6282- Tropical cyclone	=	إعصار مداري
6283- Tropic	=	مدار
6284- Tropics	=	المنطقة الاستوائية
6285- Tropopause	=	تروبوبوز(الحد الأعلى من الغلاف الجوي السفلي)
6286- Troposphere	=	تروبوسفير (الغلاف الجوي السفلي)
6287- Trough	=	حوض، غَور، قَرارة
6288- Trough aerator	=	مهواة حوضية
6289- Trypanosome	=	المثقبية
6290- Trypanosomosis	=	داء المثقبيات
6291- Truck	=	شاحنة
6292- True emulsion	=	مستحلب حقيقي
6293- Truf	=	عشب
6294- Trunk main	=	أنبوب رئيسي
6295- Trunk sewer	=	مجرى رئيسي
6296- Tube	=	أنبوبة
6297- Tube cleaner	=	منطقة أنابيب
6298- Tubercle bacillus	=	عصيات التدرن
6299- Tubercles	=	حبيبات
6300- Tuberculation	=	تحبيب
6301- Tuberculosis	=	السُّل
6302- Tube settler	=	مرسبة أنبوبية
6303- Tubular diffuser	=	ناشر أنبوبي

6304- Tulareemia	=	حمّى الأرانب
6305- Tumour	=	وَرَم
6306- Tumult	=	ضوضاء
6307- Tumulus	=	ركام ترابي
6308- Tundra	=	سهول جليدية
6309- Tungstate	=	تنكستات
6310- Tunnel	=	نفق
6311- Tunneling	=	حفر الأنفاق
6312- Turbid	=	كدر
6313- Turbidimetric analysis	=	تحليل قياس الكدرة
6314- Turbidimetry	=	قياس الكدرة
6315- Turbidity	=	كدرة، عكورة
6316- Turbidity point	=	نقطة التكدّر
6317- Turbidity unit	=	وحدة كدرة
6318- Turbine	=	عنفة ، توربين
6319- Tyrbine aerators	=	مهاوٍ توربينية
6320- Turbine cleaner	=	منظف توربيني
6321- Turbine mixer	=	خلاّط توربيني
6322- Turbulence	=	اضطراب
6323- Turbulent	=	مضطرب
6324- Turf	=	عشب أخضر
6325- Turmoil	=	اهتياج
6326- Turnout	=	مخرج جانبي
6327- Twinkling colours	=	ألوان الشفق
6328- Two-stage treatment	=	معالجة بمرحلتين
6329- Tychastics	=	علم الحوادث الصناعية

6330- Tycho	=	تيخو (فُوهة قمرية)
6331- Tydallimetry	=	قياس تركيز المواد العالقة
6332- Type	=	نوع، نموذج
6333- Type curve	=	منحنٍ نوعي
6334- Typhinia	=	الحمى الراجعة
6335- Typhoid	=	التيفوئيد
6336- Typhoon	=	إعصار استوائي
6337- Typhus	=	التيفوس
6338- Typology	=	نمذجة

-U-

6339- Ubiquitous	=	واسع الانتشار
6340- Ulcer	=	قرحة
6341- Ultimate	=	أقصى ، نهائي
6342- Ultimate oxygen demand (UOD)	=	طلب الأوكجسين الأقصى
6343- Ultracentrifuge	=	نابذة فائقة السرعة
6344- Ultrafiltration	=	ترشيح غشائي
6345- Ultramicroscope	=	مجهر فائق الدقة
6346- Ultra-red	=	فوق الحمراء
6347- Ultrasonation	=	تشبع فوق سمعي
6348- Ultrasonic density meter	=	قياس الكثافة بالموجات فوق الصوتية
6349- Ultra-violet	=	فوق البنفسجي
6350- Ultraviolet light	=	ضوء فوق البنفسجي
6351- Unconfined aquifer	=	حشرج غير محصور
6352- Unconfined water	=	ماء حر
6353- Unconsolidated	=	غير مضموم
6354- Unconsolidated soil	=	تربة غير مضمومة

6355- Underdrain	=	مصرف تحتي
6356- Under drainage	=	صرف جوفي
6357- Underdone	=	ناقص النضج
6358- Underfit stream	=	مجرى قاصر
6359- Underflow	=	جريان جوفي
6360- Underground	=	تحت الأرض
6361- Underground disposal	=	طرح تحت الأرض
6362- Under population	=	قلة السكان
6363- Undisturbed	=	بِكر، غير مُضطَرب
6364- Undisturbed sample	=	عيّنة بكر
6365- Undisturbed sand	=	رمل غير مخلخل
6366- Underwater	=	تحت الماء
6367- Underwear	=	ملابس داخلية
6368- Undulant fever	=	حمى متموجة
6369- Undulation	=	تموُّج
6370- Uneven	=	وعر
6371- Unfamiliar	=	غير مألوف
6372- Unfortified	=	غير محصّن
6373- Unharmed	=	سالم
6374- Unhealthy	=	غير صحي
6375- Unhurt	=	سليم
6376- Uniform	=	منتظم
6377- Uniform flow	=	جريان منتظم
6378- Uniformity coefficient	=	معامل الانتظام
6379- Uninhabited	=	غير مسكون
6380- Unit	=	وحدة

6381- United Nations conference on environment and development (UNCED)	=	مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة والتنمية
6382- United Nations disaster relief pgrogramme (UNDRO)	=	برنامج الأمم المتحدة للتخفيف من الكوارث
6383- United Nations environmental programme (UNEP)	=	برنامج الأمم المتحدة للبيئة
6384- United Nations fund for population activities (UNEPA)	=	صندوق الأمم المتحدة للفعاليات السكانية
6385- United Nations habitat and human settlements foundations (UNHHSF)	=	مؤسسة الأمم المتحدة للمستوطنات السكنية والبشرية
6386- United states antarctic research programme (USARP)	=	برنامج الولايات المتحدة لبحوث القطب الجنوبي
6387- United states public health service (USPHS)	=	دائرة الصحة العامة الأمريكية
6388- Unit hydrograph	=	الهيدروغراف القياسي
6389- Unit operation	=	عملية متكاملة
6390- Unit process	=	معالجة متكاملة
6391- Unity	=	اتحاد، وحدة
6392- Universal gas constant	=	ثابت الغازات العام
6393- Universal soil loss equation (USLE)	=	معادلة ضائع التربة العامة
6394- Universe	=	الكون ، العالم
6395- Unnatural	=	غير طبيعي
6396- Unpolished	=	غير مصقول
6397- Unpolluted	=	غير ملوث
6398- Unsafe acts	=	أفعال خطرة
6399- Unsafe conditions	=	ظروف خطرة
6400- Unsafe water	=	ماء غير أمين

6401- Unscreened sewage	=	ماء صرف غير مُدْرأ
6402- Unstable air	=	هواء غير مستقر
6403- Unsteady flow	=	جريان غير ثابت
6404- Upflow clarification	=	ترويق الجريان العلوي
6405- Upflow clarifier	=	مروّق الجريان العلوي
6406- Upflow filter	=	مرشح الجريان العلوي
6407- Upgrade	=	منحدر صاعد
6408- Upgrading lagoon	=	مستنقع بانحدار صاعد
6409- Uplift	=	إصعاد
6410- Upstream	=	مقدم الجريان
6411- Upsurge	=	ارتفاع مفاجئ
6412- Upswelling	=	نُبْط
6413- Upward- flow clarifier	=	مروق الجريان العلوي
6414- Uranin	=	يورانين
6415- Uranium	=	يورانيوم (عنصر مشع)
6416- Urban	=	مدنيّ ، حضري
6417- Urban ecosystem	=	نظام بيئي حضري
6418- Urbanism	=	تمدُّن ، تحضّر
6419- Urbanization	=	تمدُّن، تحضُّر
6420- Urban pollution concentration	=	تركيز التلوث الحضري
6421- Urban refuse	=	نفاية المدن
6422- Urban renewal	=	التجديد الحضري
6423- Urinal	=	مبولة
6424- Urologist	=	إخصائي المسالك البولية
6425- Urology	=	علم أمراض المجاري البولية
6426- Useful life	=	العمر النافع

6427- Useful storage = خزن نافع

6428- Utilization = انتفاع، استخدام

6429- Utility = منفعة

6430- Utility factor = عامل انتفاع

-V-

6431- Vaccination = تطعيم

6432- Vaccine = طعم، لقاح

6433- Vacuum = فراغ

6434- Vacuum cleaner = منظف بالتفريغ

6435- Vacuum filteration = ترشيح بالتفريغ

6436- Vacuum flotation = تعويم بالتفريغ

6437- Vacuum flush toilet = مرحاض يكسح بالتفريغ

6438- Vacuum leaf collection = تجميع الأوراق بالتفريغ

6439- Vacuum pum = مضخة تفريغية

6440- Vacuum sewer = مجرى تفريغي

6441- Vacuum sweeper = مكنسة تفريغ

6442- Vacuum system = شبكة تفريغ، نظام تفريغ

6443- Vacuum valve = صمام تفريغ

6444- Vacuum wastewater collection = منظومة تجميع مياه الفضلات بالتفريغ

6445- Vagabond = متشرد

6446- Valley = واد

6447- Valley fog = ضباب الوديان

6448- Valley pollution = تلوث الوديان

6449- Valley spring = ينبوع وديان

6450- Value = قيمة

6451- Valve = صمام

6452- Valve box = صندوق صمامات
6453- Valve chamber = حجرة صمامات
6454- Valve stem = ساق الصمام
6455- Vampire = وطواط
6456- Vanadium pentoxide = خامس أوكسيد الفاناديوم
6457- Van der waals attraction = تجاذب فان دِر فالز
6458- Vane = ريشة
6459- Vapor = بخار
6460- Vapor-compression distillation = تقطير بكبس البخار
6461- Vaporization = تبخُّر
6462- Vapor pressure = ضغط البخار
6463- Vapor removal = إزالة البخار
6464- Variable = متغير، متنوع
6465- Variance = تباين
6466- Variation coefficient = معامل التغير
6467- Varied flow = جريان متغير
6468- Vault = عقْد، قبو
6469- Vector = متجه
6470- Veer = تغير الاتجاه
6471- Vegetable mould = سماد نباتي
6472- Vegetables = خضروات
6473- Vegetable wastes = فضلات الخضروات
6474- Vegetation = نبْت، كساء نباتي
6475- Vegetation belt = نطاق نباتي
6476- Vegetation loss = اضمحلال النباتات
6477- Vegetation period = فترة نمو النباتات

6478- Vehicle noise	=	ضوضاء المركبات
6479- Velocimeter	=	مقياس السرعة
6480- Velocity	=	سرعة
6481- Velocity gradient	=	انحدار السرعة
6482- Velocity head	=	شحنة السرعة
6483- Velocity profile	=	مقطع توزيع السرعة
6484- Vena contracta	=	المقطع الأقلص
6485- Venereal	=	تناسلي
6486- Vent	=	متنفس، مهواة
6487- Ventilation	=	تهوية
6488- Ventilation frequency	=	تكرار التهوية
6489- Ventilator	=	مهواة
6490- Vent pipe	=	أنبوب تنفيس
6491- Venting	=	تهوية
6492- Venturi meter	=	مقياس فنتشوري
6493- Venturi scrubbers	=	غسالات فنتشوري
6494- Venturi tube	=	أنبوبة فنتشوري
6495- Verdigris	=	صدأ النحاس
6496-Vermes	=	ديدان
6497- Vermicide	=	مبيد الديدان
6498- Vermifuge	=	طارد الديدان
6499- Vertical	=	رأسي، شاقولي، عمودي
6500- Vertical pump	=	مضخة رأسية
6501- Vertical Turbine	=	عنفة رأسية
6502- Vertical visibility	=	مدى الرؤية الرأسية
6503- Vertigo	=	دوار

6504- Very fine sand	=	رمل شديد النعومة
6505- Veterinary	=	بيطري
6506- Veterinary surgeon	=	طبيب بيطري
6507- Viable cell	=	خلية حيوية
6508- Vibrating screen	=	دريئة اهتزازية
6509- Vibrio cholerae	=	ضمات الهيضة
6510- Vinyl chloride	=	كلوريد الفينيل
6511- Violent showers	=	زخّات مطر عنيفة
6512- Violent storm	=	عاصفة هوجاء
6513- Viral disease	=	مرض الحمة
6514- virga	=	شهاب مائي (نوع من السحب)
6515- Virology	=	علم الفيروسات
6516- Virulance	=	سمية
6517- Virulent	=	سام
6518- Virus	=	راشح، فيروس
6519- Viscouse	=	لزج
6520- Viscosimeter	=	مقياس اللزوجة
6521- Viscosity	=	لزوجة
6522- Viscosity index	=	مؤشر اللزوجة
6523- Visibility	=	رؤية
6524- Vision	=	إبصار
6525- Visual aids	=	وسائل إيضاح بصرية
6526- Visual estimation	=	تقدير الإبصار
6527- Vital	=	حيوي
6528- Vital industry	=	مصنع حيوي
6529- Vitality	=	حيوية

6530- Vitamins	=	فيتامينات
6531- Vitiation	=	إفساد
6532- Vitrified clay pipe	=	أنبوب طيني مزجج
6533- Vitrified pipe	=	أنبوب مزجج
6534- Vitrified tile	=	فخار مزجج
6535- Vividness	=	حيوية
6536- Viviparous	=	ولود
6537- Vocal	=	صوتي
6538- Vocal level (VL)	=	مستوى الصوت
6539-Vocational	=	مهني
6540- Vocational guidance	=	توجيه مهني
6541- Vocational psychology	=	علم النفس المهني
6542- Vocational training	=	تدريب مهني
6543-Voice	=	صوت
6544- Voids	=	خلل، فجوات
6545- Voids ratio	=	نسبة الخلل، نسبة الفجوات
6546- Volatile	=	متطاير
6547- Volatile acid	=	حامض متطاير
6548- Volatile matter (VM)	=	مادة متطايرة
6549- Volatile oil	=	زيت متطاير
6550- Volatile solids	=	مواد صلبة متطايرة
6551- Volatility	=	قابلية التبخر
6552- Volcanic ash	=	رماد بركاني
6553- Volcanic eruption	=	ثوران بركاني
6554- Volcanic spring	=	ينبوع بركاني
6555- Volcanic water	=	ماء بركاني

6556- Volment broadcast	=	نشرة جوية
6557- Volumeter	=	مقياس الحجم
6558- Volumetric efficiency	=	الكفاءة الحجمية
6559- Voluntary actions	=	أفعال إرادية
6560- Voluntary risk	=	خطر إرادي
6561- Volute	=	حلزون
6562- Vomit	=	تقيؤ
6563- Vulture	=	نَسر

-W-

6564- Wadi	=	وادٍ
6565- Wafer	=	رقاقة
6566- Waft	=	هبة ريح
6567- Wage curve	=	منحني الأجور
6568- Walk	=	ممشى
6569- War	=	حرب
6570- Warehouse	=	مستودع
6571- Warfare	=	حرب
6572- Ware gas	=	غاز حربي
6573- Warm	=	دافيء
6574- Warm front oclusion	=	جبهة متداخلة دافئة
6575- Warm sector	=	قطاع دافيء
6576- Warm spring	=	ينبوع دافيء
6577- Warning level	=	مستوى التحذير
6578- Warning light	=	ضوء التحذير
6579- Warning system	=	جهاز الإنذار
6580- Wash	=	مغسل، جريفة

6581- Wash-ball	=	صابونة
6582- Wash basin	=	حوض الغسيل
6583- Washer	=	غسالة
6584- Washing	=	غسيل، غسل
6585- Washing machine	=	غسالة
6586- Washing soda	=	صودا الغسيل
6587- Wash rack	=	دريئة الجريفة
6588- Washwater	=	ماء الغسيل، ماء الجريفة
6589- Washwater gutter	=	قرارة ماء الغسيل
6590- Waste	=	فضالة ،فائض
6591- Waste air	=	هواء التصريف
6592- Waste bank	=	ضفة ركامية
6593- Waste chute	=	قناة الفضلات
6594- Waste collection	=	تجميع الفضلات
6595- Waste combustion gases	=	غازات احتراق الفضلات
6596- Waste crak case oil (Wcco)	=	
6597- Waste cycle	=	دورة الفضلات
6598- Waste disposal	=	طرح الفضلات
6599- Waste gas	=	غاز الفضلات
6600- Waste generation	=	توليد الفضلات
6601- Waste heat	=	حرارة الفضلات
6602- Waste heat recovery	=	استرجاع حرارة الفضلات
6603- Wasteland	=	أرض قاحلة
6604- Waste matters	=	مواد الفضلات
6605- Waste paper basket	=	سلة مهملات
6606- Waste producer	=	منتج الفضلات

6607- Waste products	=	نواتج الفضلات
6608- Waste solids	=	المواد الصلبة للفضلات
6609- Waste stabilization pond	=	بركة تثبيت الفضلات
6610- Waste stack	=	مدخنة الفضلات
6611- Waste steam	=	بخار العادم
6612- Waste treatment plant	=	محطة معالجة الفضلات
6613- Wastewater	=	مياه الفضلات
6614- Wastewater chlorination	=	كلورة مياه الفضلات
6615- Wastewater irrigation	=	الري بمياه الفضلات
6616- Wastewater recovery	=	استرجاع مياه الفضلات
6617- Wastewater solids	=	المواد الصلبة لمياه الفضلات
6618- Wastewater strength	=	تركيز مياه الفضلات
6619- Wastewater treatment	=	معالجة مياه الفضلات
6620- Wasteway	=	مَهْرَب
6621- Water	=	ماء
6622- Water analysis	=	تحليل الماء
6623- Water balance	=	توازن مائي
6624- Water basin	=	حوض الجريفة
6625- Water bearing	=	حامل للمياه
6626- Water biology	=	بيولوجيا المياه
6627- Waterborne disease	=	مرض منقول بالماء
6628- Waterborne epidemic	=	وباء منقول بالماء
6629- Water break	=	انقطاع مائي
6630- Water bug	=	بق مائي
6631- Water chemistry	=	كيمياء الماء
6632- Water clarification	=	ترويق الماء

6633- Water closet (wc)	=	مرحاض
6634- Water collecting sump	=	حوض تجميع المياه
6635- Water column pressure	=	ضغط عمود الماء
6636- Water conservation	=	الحفاظ على المياه
6637- Water cure	=	العلاج بالماء
6638- Water cycle	=	دورة المياه
6639- Water deficiency	=	جدب (انقطاع المطر)
6640- Water deficit	=	عجز مائي
6641- Water demand	=	طلب مائي
6642- Water distillation	=	تقطير الماء
6643- Water distribution	=	توزيع الماء
6644- Water drive	=	دفع مائي
6645- Water ecology	=	بيئة المياه
6646- Water fall	=	مسقط الماء
6647- Water flea	=	بُرغوث الماء
6648- Water fowl	=	طير الماء
6649- Water gate	=	بوابة مائية
6650-Water hammer	=	طرق مائي
6651- Water head	=	شحنة الماء
6652- Water header	=	خزان ماء عالٍ
6653- Water heater	=	مِسْخَن الماء
6654- Water hole	=	ثقب مائي
6655- Water immersion	=	الغمر في الماء
6656- Water-inch	=	البوصة المائية
6657- Watering	=	سقي، نقع
6658- Water injection	=	الحقن بالماء

6659- Water-in-oil emulsification	=	استحلاب الماء في الزيت
6660- Water intake	=	مأخذ الماء
6661- Water jet	=	بثق ماء، نافورة ماء
6662- Water-jet sewer cleaning	=	تنظيف المجاري ببثق المياه
6663-Waterless	=	جاف
6664- Water level	=	منسوب الماء
6665- Water-level recorder	=	مسجل منسوب الماء
6666- Water-level regulator	=	منظم منسوب الماء
6667- Water lime	=	جير مائي
6668- Water line	=	خط الماء
6669- Water logged ground	=	أرض مثقلة بالماء
6670- Water main	=	أنبوب الماء الرئيسي
6671- Water manometer	=	مانومتر مائي
6672- Water meter	=	مقياس مائي
6673- Water mill	=	طاحونة ماء
6674- Water of crystallization	=	ماء التبلور
6675- Water outlet	=	مخرج الماء
6676- Water passage	=	ممر مائي
6677- Water pipe	=	أنبوب ماء
6678- Water pipe cleaning	=	تنظيف أنبوب الماء
6679- Water pollutants	=	ملوثات المياه
6680- Water pollution	=	تلوث المياه
6681- Water pollution control	=	السيطرة على تلوث المياه
6682- Water potential	=	موارد الماء الممكنة
6683- Water power	=	القدرة المائية
6684- Water proof	=	صامد للماء

6685- Water-proof glue	=	غراء صامد للماء
6686- Water protection area	=	مساحة محمية للمياه
6687- Water pump	=	مضخة ماء
6688- Water purification	=	تنقية المياه
6689- Water quality	=	جودة الماء، نوعية الماء
6690- Water-quality-limited	=	محددات نوعية الماء
6691- Water quality management(WQM)	=	إدارة نوعية الماء
6692- Water quantity	=	كمية الماء
6693- Water rate	=	سعر الماء
6694- Water renovation	=	تجديد الماء
6695- Water reserve	=	المدّخر المائي
6696- Water-resistant	=	مقاوم للماء
6697- Water resources	=	مصادر المياه، موارد المياه
6698- Water rights	=	حقوق المياه
6699- Water sample	=	عينة ماء
6700- Water sampling	=	أخذ عينات المياه
6701- Water saturation	=	تشبع الماء
6702- Water screen	=	دريئة ماء
6703- Water seal	=	مَسدّ ماء
6704- Watershed	=	حوض مائي ، جابية
6705- Watershed sanitation	=	صحة الجابية
6706- Water sink	=	حسي، بالوعة ماء
6707- Water-soak	=	منقع بالماء
6708- Water softening	=	تيسير الماء
6709- Waterspout	=	ميزاب، خرطوم المياه
6710- Water standards	=	معايير المياه

6711- Water supply	=	تجهيز المياه، إسالة الماء
6712- Water system	=	شبكة المياه، منظومة المياه
6713- Water table	=	سطح الماء الجوفي
6714- Water table contour	=	كفاف سطح الماء الجوفي
6715- Water table profile	=	مقطع سطح الماء الجوفي
6716- Water table map	=	خريطة سطح الماء الجوفي
6717- Water tank	=	حوض ماء
6718- Water-tight	=	سَدُود للماء
6719- Water tower	=	برج ماء
6720- Water transport	=	نقل المياه
6721- Water trap	=	مصيدة ماء
6722- Water treatment	=	معالجة الماء
6723- Water trough	=	قرارة الماء
6724- Water-tube boiler	=	مرجل أنابيب المياه
6725- Water tunnel	=	نفق الماء
6726- Water usage	=	استخدام الماء، استعمال الماء
6727- Water use	=	استخدام الماء، استعمال الماء
6728- Water use efficiency (WUE)	=	كفاءة استخدام المياه
6729- Water vapor	=	بخار الماء
6730- Waterway	=	ممر مائي، مجرى مائي
6731- Waterworks	=	أعمال المياه، أشغال المياه
6732- Waterworks sludge	=	خبث أعمال المياه
6733- Watery	=	مائي، رطب
6734- Wave	=	موجة
6735- Wave cloud	=	غيم موجي
6736- Wave depression	=	منخفض موجي

6737- Wave length	=	طول الموجة
6738- Wave period	=	فترة الموجة
6739- Wax	=	شمع
6740- Weak liquid	=	سائل ضعيف
6741- Weather	=	جوّ
6742- Weather-bound	=	مقيد بحالة الجو
6743- Weather chart	=	خريطة الجو
6744- Weather forecast	=	تنبؤ جوي
6745- Weathering	=	تعرية
6746- Weathering agents	=	عوامل التعرية
6747- Weather map	=	خريطة الأحوال الجوية
6748- Weatherproof	=	صامد للجوّ
6749- Weather radar circuit	=	دائرة رادار الجو
6750- Weather report	=	تقرير جوي
6751- Wedge	=	إسفين
6752- Weed control	=	السيطرة على الأدغال
6753- Weeds	=	أدغال (حشائش ضارة)
6754- Weed sprayer	=	مبيد الأعشاب
6755- Weep hole	=	مَذرَف
6756- Weevils	=	خنافس
6757- Weight	=	وزن ، ثقل
6758- Weight density	=	كثافة وزنية
6759- Weighted mean	=	المعدل الموزون
6760- Weighted noise exposure level (WECPNL)	=	مستوى التعرض للضوضاء المثقّل
6761- Weight efficiency	=	كفاءة وزنية
6762- Weighting agent	=	عامل تثقيل

6763- Weir	=	سد غاطس، هدّار
6764- Weir loading rate	=	معدل حمل السد الغاطس
6765- Weir overflow rate	=	معدل طفح السد الغاطس
6766- Welfare	=	رفاهية
6767- Well	=	بئر
6768- Well-behaved	=	حُسن السلوك
6769- Well casing	=	إطار البئر
6770- Well detector	=	كاشف الآبار
6771- Well function	=	دالة البئر
6772- Wellhole	=	بئر المصعد
6773- Well log	=	سجل البئر
6774- Well point	=	مضخة مثقبة
6775- Well- point system	=	منظومة المضخات المثقبة
6776- Well pump	=	مضخة آبار
6777- Well screen	=	مدرأة البئر
6778- Western society of naturalists (WSN)	=	الجمعية الغربية لعلماء الطبيعة
6779- Wet	=	رطب
6780- Wet- bulb	=	بصيلة رطبة
6781- Wet- bulb temperature	=	درجة حرارة البصيلة الرطبة
6782- Wet- bulb thermometer	=	مقياس حرارة البصيلة الرطبة
6783- Wet dock	=	حوض مائي
6784- Wet dust collectors	=	مجمعات الغبار الرطبة
6785- Wet electrostatic precipitator	=	مرسب الكتروستاتيكي رطب
6786- Wet filter	=	مرشح رطب
6787- Wet oxidation	=	أكسدة رطبة
6788- Wet pit	=	حفرة رطبة

6789- Wet-pit pump station	=	محطة ضخ الحفرة الرطبة
6790- Wet plume	=	عمود غبار رطب
6791- Wet pulp	=	عجينة رطبة
6792- Wet scrubber	=	جهاز غسل الغاز الرطب
6793- Wetted perimeter	=	محيط مبلول
6794- Wet weather flow	=	جريان الجو الرطب
6795- Wet well	=	بئر رطبة
6796- Wet year	=	سنة ممطرة
6797- Wharf	=	رصيف
6798- Wheel	=	دولاب
6799- Whey	=	مصل اللبن
6800- Whirlwind	=	إعصار
6801- White ant	=	أَرَضَة
6802- White dew	=	ندى أبيض
6803- White plume	=	عمود غبار أبيض
6804- White smoke	=	دخان أبيض
6805- Whole body dose	=	جرعة الجسم الكاملة
6806- Whooping-cough	=	السعال الديكي
6807- Width	=	عرض
6808- Wildlife	=	الحياة البريّة
6809- Wilting	=	ذبول
6810- Wilting point	=	نقطة الذبول
6811- Wind	=	ريح
6812- Windage	=	آفة ريحية الضغط
6813- Wind barrier	=	حاجز الريح
6814- Wind break	=	كابحة الريح

6815- Wind circulation	=	دوران الريح
6816- Windhoek	=	
6817- Wind rose	=	وردة الريح
6818- Winds aloft	=	رياح علوية
6819- Wind screen	=	دريئة ريح
6820- Wind sock	=	قمع الريح
6821- Wind vane	=	مؤشر الريح
6822- Windward side	=	الجانب المواجه للريح
6823- Windy	=	كثير الريح
6824- Winter ice	=	جليد شتوي
6825- Winterization	=	الإعداد للشتاء
6826- Withdrawal	=	استرجاع
6827- Wood-stave pipe		أنبوب من الشرائح الخشبية
6828- Work	=	شغل، عمل
6829- Workhouse	=	ملجأ الفقراء
6830- Working conditions	=	ظروف العمل
6831- Working environment	=	بيئة العمل
6832- Working level (WL)	=	مستوى العمل
6833- Works	=	منشآت المشروع
6834- Workshop	=	معمل
6835- World federation for the protection of animals (WFPA)	=	الاتحاد العالمي لحماية الحيوانات
6836- World health organization (WHO)	=	منظمة الصحة العالمية
6837- World Meteorological organization (WMO)	=	منظمة الأرصاد الجوية العالمية
6838- Wold wildlife fund (WWF)	=	صندوق الحياة البرية العالمي

6839- Worm = دودة

6840- Wye = وصلة ذات شعبتين

-X-

6841- Xenogamy = تهجين

6842- Xenophobia = بغض الأجانب

6843- Xeric = جفافيّ

6844- Xerophites = نباتات جافة، نباتات صحراوية

6845- Xerothermic period = فترة حارة جافة

6846- X-rays = الأشعة السينية

6847- Xylene = كزيلين (فحم هيدروجيني عطري)

-Y-

6848- Yard = فناء

6849- Yard wastes = فضلات الفناء

6850- Year = سنة

6851- Yeast = خميرة

6852- Yield = إنتاج

6853- Yield coefficient = معامل الإنتاج

6854- Yieldding = مطاوعة، إذعان

6855- Yield of wells = إنتاج الآبار

6856- Y-junction = مفرق

6857- Young = شاب، حدث

6858- Young valley = الوادي الحَدَث

-Z-

6859- Zeal = حَمية

6860- Zenith distance = البعد السمتي

6861- Zenith vane	=	مؤشر السمت
6862- Zeolite	=	زيوليت
6863- Zeroing	=	تصفير
6864- Zero economic growth (ZEG)	=	نمو اقتصاد الصفر
6865- Zero-order reactions	=	تفاعلات الدرجة صفر
6866- Zero population growth (ZPG)	=	انعدام زيادة السكان
6867- Zero-power reactor	=	مفاعل القدرة المنخفضة
6868- Zetameter	=	مقياس زيتا (صفر الطاقة)
6869- Zeta potential	=	جهد زيتا
6870- Zink	=	خارصين
6871- Zink chromates	=	كرومات الخارصين
6872- Zonal flow	=	جريان عرضي
6873- Zonal motion	=	حركة عرضية
6874- Zonal wind	=	رياح عرضية (باتجاه خطوط العرض)
6875- Zone	=	منطقة
6876- Zone of saturation	=	منطقة التشبع
6877- Zoning	=	تنطيق
6878- Zoocoenosis	=	الفئة الحيوانية
6879- Zoology	=	علم الحيوان
6880- Zoonoses	=	أمراض حيوانية المصدر
6881- Zooplankton	=	العوالق الحيوانية
6882- Zosspore	=	جرثومة متحركة
6883- Zymometer	=	مقياس الاختمار
6884- Zymology	=	علم التخمر
6885- Zymotic	=	مخمّر

المصطلح التربوي
في التراث العربي

الأستاذ / الزبير مهداد (*)

مقدمة

أهمية الموضوع

تمتاز اللغة العربية بامتلاك رصيد اصطلاحي ضخم غني يخدم علوما متنوعة. فالتراث العربي تراث عريق ساهمت في إثرائه أجيال من المفكرين والعلماء عبر حقب طويلة. وقد فطن كثير من العلماء المسلمين لأهمية المصطلحات، فجردوها ورتبوها ووضعوا كتبا تحصي مصطلحات علوم معينة وتضبطها وتشرح معانيها، رغبة منهم في توحيد لغات العلوم ومصطلحاتها وتيسيرها للمختصين والدارسين وعموم القراء. وكانت هذه المصنفات والكتب -وما زالت- من ركائز البحث ومصادر التثقيف والاستزادة من المعرفة المتخصصة.

والمصطلحات التراثية هي في الغالب مصطلحات أصيلة، وضعت وضعا و لم تنقل من اللغات الأخرى، أي أنها وجدت مرجعيتها وشروط وجودها ضمن الثقافة العربية نفسها. فلماذا لا يكون هذا التراث العربي مصدرا من مصادر مصطلحاتنا في الوقت الراهن؟

إن مسألة المصطلح ليست مجرد بحث عن كلمة بعينها، بل هي مرجعية ثقافية وحضارية، إنها تاريخ ثقافتنا وفكرنا. ولعل هذا الأمر هو الذي فطن له مكتب تنسيق التعريب بالرباط، حيث أقر المشاركون في ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية أيام 18 – 20 فبراير 1981 مبدأ "استقراء وإحياء التراث العربي، وخاصة ما استعمل منه أو ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معربة" حرصا منهم على الا ينقطع تواصل اللغة العربية.

أهداف العمل

وهذا العمل المتواضع خطوة في اتجاه تأصيل المصطلح التربوي، يهدف إلى:

1 – إحصاء المصطلح التربوي في التراث العربي الإسلامي، جمعاً وترتيباً، مع شرح موجز لما قاله الفقهاء والمربون في مادته، وعرض مختصر لتطوره التاريخي.

2 – تصنيف العناصر الحضارية من خلال الممارسات العملية للتربية العربية الإسلامية، مع بيان موقف الفقهاء والمربين من هذه الممارسات.

(*) الناظور (المملكة المغربية)

3 - كشف الغطاء عن مكونات تراثنا التربوي العربي الإسلامي وآلياته وإسهاماته في بناء الحضارة العربية الإسلامية خاصة والإنسانية عامة.

مصادر المادة المصطلحية

* القرآن الكريم وتفاسيره والسنة النبوية وشروحها وآثار الصحابة.
* مصنفات الفقهاء والأصوليين والمحدثين والفلاسفة وغيرهم التي عُنيت بموضوعات التربية والتعليم، ككتاب الإحياء للغزالي والموافقات للشاطبي والمقدمة لابن خلدون وتحصيل السعادة للفارابي.
* رسائل في التربية صنفها المحدثون والمربون والأطباء وغيرهم، وهي كثيرة. نذكر منها كتب ابن جماعة الحموي والمغراوي، وابن سينا والبلدي ومسكويه وغيرهم.
* كتب الفهارس والإجازات والتراجم مثل فهرس ابن غازي والمنجور وكتاب بلغة الأمنية بتحقيق الأستاذ عبد الوهاب بن منصور.
* كتب التاريخ الاجتماعي والثقافي للدول العربية والإسلامية ونذكر منها مؤلفات الأستاذ محمد حجي عن الحركة الثقافية في عهد السعديين وكتب الأستاذ محمد المنوني وغيرهما.
* المعاجم والموسوعات المتخصصة والعامة كاصطلاحات الصوفية لابن عربي وكتاب التعريفات للجرجاني ولسان العرب وتاج العروس ومعلمة الفقه المالكي.
* الدراسات والأبحاث الحديثة المنشورة في كتب مستقلة أو مجلات مختلفة وهي كثيرة.

خطة العمل

إن هذا العمل المتواضع يعود إلى التراث لاستكناه مصطلحاته، وقد جعل معدُّه المؤلفات التراثية في مختلف العلوم -خاصة منها ذات الصلة بمباحث التربية والتعليم- موضوع قراءة وبحث، فجرد المصطلحات المتعلقة بحقول التربية والتعليم وتدبير الطفولة وسياستها.

تتبع الكاتب معاني المصطلحات في تلك المصنفات المصدرية، وأثبت معنى المصطلح كما ذكره مؤلفه أو محقق الكتاب ودارسه. وحين لا يجد للمصطلح تفسيرا في الكتب المصدرية ولا في تعليقات وحواشي الدارسين، يرجع إلى قواميس اللغة والمعاجم العامة والمتخصصة، التراثية والحديثة، للبحث عن معاني المصطلح ومدلولاته اللغوية والوظيفية.

وأخيرا فإن هذا العمل، وإن اقتصر على المصطلحات والمفاهيم، فهو يكشف عن التراث الإسلامي في التربية ويعرف به، هذا الإرث الذي أرسى رسول الله صلى الله عليه وسلم أسسه، ورفعها الصحابة رضوان الله عليهم والأئمة وسائر العلماء رحمهم الله وغفر لهم.

والكاتب واثق من أن هذا العمل المتواضع مثقل بالأخطاء والعيوب والنقائص. ويرجو أن يجد في مراجعات القراء المهتمين والباحثين المختصين تصحيحا للعيوب وتكملة للنقائص الملحوظة.

ـأـ

ابتداء القراءة

هو افتتاح الموسم الدراسي

كان الشيوخ، في المراكز التعليمية الصغرى، يتفقون على تحديد موعد افتتاح الدراسة، بينما في المراكز الكبرى، كان يوكل تعيين يوم الافتتاح إلى شيخ الجماعة الذي هو قيدوم الأساتذة وعميدهم، بعد ان يستشير قاضي المدينة الذي يكون غالبا من رجال التعليم.

أتابك

كلمة تركية تطلق على الوصي أو المؤدب لأمراء الأتراك، الذي كان يعهد إليهم بأمر تربيتهم، في أيام السلاجقة إلى بعض الأمراء البارزين، الذين يمتون إليهم بصلة القرابة.

وفي عصر المماليك، في مصر، أطلق اللفظ على الأمير الذي كانت تعهد إليه إمارة العسكر، ومنها جاء لقب أتابك العسكر.

إجانة

قال الجوهري: الإجانة واحدة الأجانين ولا يقال الإنجانة وقال في باب آخر: المركن بالكسر: الإجانة التي يغسل فيها الثياب وتسمى أيضا - المحبس- وربما سميت -المحابة-.

تحدث عنها ابن سحنون والقابسي والمغراوي، فهي الآنية الكبيرة التي تملأ ماء ويمسح فيها التلاميذ ألواحهم بعد حفظ ما كتبوه فيها وعرضه. ويقوم التلاميذ بالتناوب بتفريغها في الأماكن البعيدة عن النجاسات احتراما لما محي فيها من ألواح تعليم القرآن.

إجازة

الإجازة من التجوز وهو التصدي، ولها معان أخرى ينطبق الاصطلاح منها على الإباحة.

فطالب العلم يسأل العالم أن يجيزه علماً فيجيزه إياه، فالطالب مستجيز، والعالم مجيز.

فالإجازة عند علماء الأصول إذن ، المحدث للطالب أن يروي عنه حديثا أو كتابا من غير أن يسمع ذلك منه أو يقرأ عليه. وهي من طرق تحمل الحديث تأتي في الدرجة الثالثة بعد القراءة والسماع.

كانت الإجازة من الضرورات التي يجب على العالم الحصول عليها، لكي يثبت أنه وصل إلى درجة كافية من العلم تؤهله لرواية وتدريس ما سمعه أو تلقاه عن شيخه أو أستاذه. لهذا كان الرواة والفقهاء وطلبة العلم يسعون وراء الإجازات في الأقطار الأخرى، التي تأتيهم بعلو الإسناد وتكسبهم شهرة من روايتهم عن شيخ مشهور.

اجتهاد

1) بذل الوسع والمجهود، الجد والمواظبة، ضدها الكسل فطالب العلم مطالب ببذل الجهد لتحصيل العلم، وبهذا ينصحه كل المربين. والزرنوجي قدم في الفصل الخامس من كتابه نصائح لطلاب العلم يحثهم فيها على الجد والمواظبة (لابد لطالب العلم من المواظبة على الدرس والتكرار) ورعيا لمصلحته وتفاديا للضرر الحاصل من المبالغة في الجهد ينصحه بالاعتدال حتى لا يضر نفسه. والمعلم أيضا مطالب ببذل

الجهد لتفهيم الطالب وإفادته وتعليمه.

2) في الاصطلاح، الاجتهاد: بذل الوسع في طلب الأمر وهو افتعال من الجهد والطاقة، والمراد به رد القضية التي تعرض للفقيه من طريق القياس إلى الكتاب والسنة، و لم يرد الرأي الذي رآه من قبل نفسه من غير حمل على كتاب أو سنة وهو عكس التقليد. وقد حفل تاريخ التعليم الإسلامي بالمجتهدين المناصرين للاجتهاد ومعظم الذين كتبوا في آداب التعليم والتربية، بينوا أهمية الاجتهاد وفوائده حاثين عليه نابذين التقليد، محتجين على المقلدين بحجج تحمل قدرا من الصواب والوجاهة.

أجـــر

أجر أجرة وإجارة هو ما يتقاضاه المعلم من مقابل مالي نظير تعليمه الناس.

وقد تنازع أهل العلم في تعليم القرآن الكريم والعلم بالإجارة، فقال الحسن البصري، وابن سيرين والشعبي وعطاء ومالك والشافعي، ذلك جائز وبه مضى العمل عند الشيوخ.

قسمت الأجور التي يتقاضاها المعلمون إلى قسمين:

– قسم يتعلق بالزمن وهو ذلك الذي يقوم به جميع الأطفال تقريبا، وهو عبارة عن مبلغ من المال يدفع أسبوعيا أو شهريا أو رغيف من الخبز يدفع كل أسبوع، ويضاف إليه مبلغ من المال يدفع في المناسبات كالأعياد والمواسم. وفي بعض الأحوال كان يدفع مقدار من القمح أو الذرة بدل دفع النقود الأسبوعية أو الشهرية.

– قسم يتعلق بالقسط الذي يدفعه الطفل الذي يصل في حفظه إلى تمام سورة تبارك أو الرحمان، فكان عليه حينئذ أن يقدم للمعلم شيئا يعد من التكريم والشكر.

وقد أجاز الفقهاء العطية في المواسم والأعياد تقدم للمعلم بدون إلزام ولا إكراه، وهذا ما ذكره القابسي وابن حبيب.

احتـــلام

الاحتلام هو البلوغ، احتلام الغلام إذا بلغ الحلم وأدرك الرجال وجرى عليه حكمهم.

تترتب على احتلام الولد أحكام متعددة، منها عزله عن مكاتب الصبيان ومعاملته معاملة تتم بالشدة والصرامة غير التي كان يحظى بها في صباه.

ويتمتع بحقوق أقرها له الشرع كرفع الوصاية عنه كما يجوز له أن يعقد مجالس التحديث -إذا كان قادرا- ويكون أداؤه صحيحا لأنه يكون عاقلا بإدراكه البلوغ.

وقد تظهر مع احتلام الصبي وبلوغه نوازع الاستقلال الذاتي، ورفض الوصاية الوالدية والهيمنة الأبوية مما يعتبره الوالدان عقوقا. فيجيب ابن سحنون قائلا: "إن الولد إذااحتلم وملك أمره فقد ارتفع عنه نظر والده ».

أداء

أطلق العلماء على رواية الحديث وتبليغه لفظ –الأداء– ووضعوا لهذا الأداء شروطا منها الإسلام، والبلوغ، والعدالة، والضبط.

أدب

1) تعني كلمة أدب: ما هو نظري وعملي معا، فالجاحظ يقول: "والأدب إما خلق وإما رواية"،

ويقول ابن منظور في باب كلمة أدب: « الـــذي يتأدب به الأديب من الناس سمي أدبا لأنه يـــؤدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح ».

ويستنتج من وصايا الأمراء والملوك للمؤدبـــين أن المقصود بالتأديب، تهذيـــب الســـلوك وتحســـينه وتوسيع مدارك الصبي بالعلوم والمعـــارف، وهـــو نفس المفهوم الذي نجده لدى الفقهاء: التربية على الصلاح وحسن الخلق.

فالتأديب يعني إعطاء المعرفة النظرية والســـلوكات حتى يتوحد في شخصية الطفل المتأدب المعرفي مع السلوكي ويكون سلوكه مرآة صافيـــة تنعكـــس عليها ما استوعبه ذهنه من آداب ومعارف.

2) ساد هذا المفهوم خلال فترة الازدهار الحضاري على عهد الدولتين العباسية والأموية ثـــم تراجـــع وضاق فأصبح يقتصر معناه على الزجر والمعاقبـــة على الإساءة بقصد الإصلاح وتقويـــم اعوجـــاج الصبي السلوكي، وذلك في قول ابـــن عرضـــون: "ويؤدبهم على الفساد، والســـرقة، والكـــذب، والسب، والهروب من المسجد واليمين الحـــرام، والطلاق وغير ذلك من إيمان الفساق).

3) كما اتفق المربون على جملة من الأخلاقيـــات والقواعد سموها آداباً خاصة بكل نشاط ووظيفـــة كالتعليم والقضاء والطب وغيرها.

فهناك في التعليم آداب المعلـــم وآداب الطـــالب وآداب المملي وآداب المســـتملي وآداب المعيـــد وآداب العريف وغير ذلك مـــن الآداب حددهـــا الفقهاء والمربون بدقة، حتى يكون ســـلوك كـــل شخص مطابقا لنوع السلوك المعتبر خيرا في نظـــر المجتمع، والمراعي لأحكام الدين. تبين هذه الآداب طرق العمل والواجبات والشروط وإرشادات عامة أخرى.

عرف بهذه الآداب ودرسها وشـــرحها مؤرخـــو التعليـــم والتربيـــة، ودارســـو الفكـــر التربـــوي العربـــي، ومحققو الكتـــب والمصنفـــــــات الفقهيـــــة والتربوية.

أستـــــاذ

يطلق هذا اللفظ في الغـــالب علـــى النحـــوي أو اللغوي.

استبصار

التأمل والنظر والاعتبار بتحكيم العقل والضمـــير، يقول الغزالي: "العلـــوم الـــتي تحصـــل بطريـــق الاكتساب، بحيلة الدليل تسمى إلهامـــا، والعلـــوم الـــتي تحصل بالاستـــــدلال تســـمى اعتبـــارا واستبصارا".

استخدام

استغلال المعلم للصبي المتعلم عنـــده واســـتعماله لقضاء أغراض شخصية لا علاقة لها بمصالح الصبي، كالاحتطاب والسقي أو لتفقد التلاميذ المتغيبين عن الدراسة واستقدامهم للمكتب.

ولعل بعض هذه الأعمال كان يتأذى منها الآباء، خاصة وأن بعض المعلمين كانوا لا يتورعون عـــن تسخير الصبيان في كل الأعمال رغـــم مـــا قـــد تكتسيه من مشقة كنقل الحجارة، أو دناءة كنقل الزبل، مما يتنافى مع كرامتهم وكرامة ذويهم وتثير لديهم الإحساس بالعار.

يرى الفقهاء أن الشريعة تحرم ذلك، وأثبت هـــذا

المنع المحتسبان الشيزري وابن الاخوة في مصنفيهما.

استعداد

هي القدرة الطبيعية أو الفطرية لدى المرء على اكتساب نوع من المعارف والمهارات أكثر من غيرها، وتكون قابليته لتعلم تلك المهارات بسهولة والوصول إلى مستوى عال من المهارة فيها.

والاستعداد يشير إلى إمكانية إنجاز كامنة وليس إلى إنجاز فعلي. فيجب أن تستكشف هذه الإمكانية في بداية العمل التعليمي، حتى نقدم للصبي ما يناسب هذا الاستعداد تفاديا للهدر المحتمل الوقوع فيه عند إلزام الصبي بما هو غير مستعد له. وأهم من نادى به ابن سينا والشاطبي.

استنابة

بعض المدرسين كانوا يكلفون للقيام بالتدريس في بعض المدارس أو المساجد، مقابل مرتب من مداخيل وقف معين، ويكون اختيار هؤلاء المدرسين وتعيينهم محل اعتبار وتقدير.

إلا أن هؤلاء المدرسين، لأسباب معينة تمنعهم من أداء وظيفتهم التعليمية، يكلفون من ينوب عنهم في المؤسسة ويقوم بمهام التدريس بدلا منهم.

وقد تصدى الفقهاء لهذا الأمر وأفتوا بعدم جواز الاستنابة من أوجه متعددة.

اصطلاح التعليم

يعني بها ابن خلدون طريقة ومنهاج التدريس في قوله: "لكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به ».

إقــراء

من قرأ والإقراء مصدر أقرأ، وهو التعليم والتدريس.

المقصود بالإقراء تفهم الحاضرين، ورب مسألة تفهم من أول مرة لسهولتها ورب أخرى لاتفهم إلا بعد تكريرها .

"وحقيقة الإقراء تصحيح المتن وحل المشكل وإيضاح القفل".

أكــل

عني الأطباء خاصة والمربون عامة بتغذية وفطام الصبي فنبهوا إلى مساوئ الفطام المفاجئ، وإجبار الصبي على تناول أغذية قد لا تلائمه، وطالبوا الأمهات بتعويد الصبي على تناول الأغذية الطبيعية بالتدرج حتى يتقبلها ويتعودها، على أن تكون اللقيمات الأولى التي يتناولها لينة سهلة المضغ والبلع. يقول ابن البلدي "ينبغي إذا همت بفطامه أن تتقدم فتنقص من رضاعه قبل ذلك شيئا فشيئا على تدرج وترتيب وتعوده الطعام وتمرنه عليه لئلا يضره الانتقال دفعه واحدة بغتة".

كما حرص المربون على تدريب الصبي على آداب الأكل ولهم في ذلك مصنفات كثيرة.

ألفيــة

أرجوزة بلغت ألف بيت أو أكثر، وأطلق على مجموعة من الأراجيز المنظومة في علوم شتى لتيسر على الدارسين تذكر أصول هذه العلوم.

وأقدم ما عرف منها ألفية ابن سينا في أصول الطب، وألفية ابن معطي في النحو والآملي في فرض الصلاة اليومية وغيرها.

وأشهر الألفيات ألفية ابن مالك التي صارت الكتاب الدراسي للنحو في العصور المتأخرة وألفت

حولها عشرات الشروح المطولة والمختصرة.

ألوفـــا

معلمون دينيون كانوا ينشرون الإسلام في أفريقيا الغربية، وكانت في بعض القبائل دور لاستقبالهم، وتفوق مكانتهم مكانة الحكام أنفسهم، لاسيما وأن القرآن الكريم بفضلهم أصبح أساسا للحكم في كل المسائل الدينية. ويحظون بالاحترام حتى في القرى الوثنية التي يؤسسون فيها مدارسهم.

امتحان

محنه: ضربه واختبره كامتحنه، وامتحن القول: نظر فيه ودبره.

يعتبر الامتحان أهم وسائل التقويم وأدواته. أدرك المربون أهميته من قديم، وطالبوا به واستعملوه لتحقيق أغراض ثلاثة:

- تقويم فهم الطلاب.
- تقويم مستوى المتخرجين المنتهين وكفاءتهم.
- تقويم كفاءة المدرسين والمحدثين خاصة.

يقول ابن جماعة إن على المعلم أن يمتحن فهم التلاميذ دوما بأسئلة يطرحها عليهم، ويتبين من إجابتهم مدى فهمهم واستيعابهم لمحتوى المادة الملقاة عليهم، ويعرض من أدوات هذا الامتحان الأسئلة والاستظهار والمناقشة حتى يستبين مدى فهمهم.

أمـرد

الشاب طر شاربه و لم تنبت لحيته. ومرد كفرح مردا ومرودة، وتمرد بقي زمانا ثم التحى.

تطرق الهيثمي في المقصد السادس من كتابه - تحرير المقال - إلى حكم تعليم المعلم للطفل الأمرد والنظر إليه.

فبعد مقدمة ذكّر فيها بتحريم الزنا والنظر إلى النساء. قال إن الصالحين بالغوا في الإعراض عن المرد وعن النظر إليهم وعن مخالطتهم.

إملاء

نوع من أنواع التأليف لم يتصد له إلاّ الفطاحل من العلماء لاعتماده على الحفظ والذاكرة، وهو مستحب عند المحدثين، وإن استخدمه اللغويون إلى القرن الرابع الهجري. وبقي إملاء الحديث إلى قرون متأخرة، وقد اعتبر أعلى مراتب الرواية والسماع، وفيه أحسن وجوه التحمل وأقواها كما قال السيوطي في التدريب.

وعادة الفقهاء عند الإملاء أن يتخذوا مستمليا محصلا متيقظا يبلغ من المملي، وإذا كثر الجمع بحيث لا يكفي مستمل اتخذ مستملين فأكثر.

أمهات

كان لفظ -الأمهات- يعني في القرون الاولى: الكتب المعتبرة أصولا التي يرجع إليها في مختلف العلوم. ثم تطور مفهوم هذا اللفظ حتى أصبح في عصر الانحطاط مرادفا للمتون التي تختصر تلك الأصول، وتحفظ عن ظهر قلب مثل مختصرات ابن الحاجب وخليل.

أمـي

وردت كلمة أمي في القرآن الكريم مفردة وجمعا. وكاد المفسرون يجمعون على أن الأمي هو المنسوب إلى الأمّة الأمية التي على أصل ولادتها لم تتعلم الكتابة ولا القراءة، ونقل الرازي عن الزجاج أن الأمي هو الذي على صفة أمّة العرب، فالعرب

أكثرهم ما كانوا يكتبون ولا يقرأون، والنبي كان كذلك ولهذا وصفه الله تعالى بكونه أميا.

وقد فسر الكلمة اللغويون الأقدمون بأنها الجهل بالقراءة والكتابة، وفسروها أيضا بالغفلة والجهالة وقلة المعرفة.

ذكر المربون أن من مقاصد التعلم، محو الأمية عن المتعلم وعن غيره.

– ب –

برنامج

مثل الفهرس نوع من أنواع الإجازات، لكنه يتميز باحتواء تراجم شيوخ كثيرين، ويحدد المقروء ووقت دراسته، وقد يذكر نصوص الإجازات عليها كاملة، وغير ذلك من المعلومات.

بلغم

خلط من أخلاط البدن، اعتبره كثير من المربين مسؤولا عن الكسل الذي يصيب التلميذ. ففي رأيهم أن الكسل يتولد عن كثرة البلغم، الذي يتولد من كثرة شرب الماء الناتجة عن كثرة الأكل.

بنات

المقصود بها الدمى. قال عياض في الإكمال والحكمة "إن اللعب بالبنات تدريب للجواري على تربية الأولاد وإصلاح شأنهم، قبل حصول الأولاد عندهن، وقد أجاز العلماء بيعهن وشراءهن، وقد كانت لهن سوق يبعن فيها بالمدينة ".

بيت الطلبة

يلحق بالمدارس بيت الطلبة، يتخذه الطلبة ناديا يجتمعون فيه للمناظرة وامتحان الوافدين من أهل العلم.

ومن بين الذين امتحنوا فيه ابن عات في كتاب مسلم.

– ت –

تباع

أو (كراكة) عود صغير في حجم القلم، يزخرف حسب رغبة صاحبه ليصبح كمرشد للحروف.

تحريرة

صدقة يتسولها أطفال الكتّاب ويعطونها لمعلم الكتّاب، حتى يحررهم من الدرس أي يسمح لهم بالتعطل عن الدراسة. نهى عنها الفقهاء والمربون.

تحصيل

التحصيل تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة وتعني البقية، والحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب ما سواه.

فتحصيل العلم إبقاؤه والاحتفاظ به وتثبيت محتواه في العقل، ليس بالحفظ والتكرار فقط بل بالفهم والاستيعاب أيضا. قيل (آلة تحصيل الطالب كتب صحاح وشيخ فتاح ومداومة وإلحاح).

(وتحصيل العلم على نوعين: كسبي وسماعي. الكسبي هو العلم الحاصل بمداومة الدرس والقراءة على الأستاذ. والسماعي هو التعلم عن العلماء بالسماع في أمور دينهم ودنياهم، وهذا لايحصل

إلا بمحبة العلماء والاختلاط بهم، والمجالسة لهم، والاستفسار منهم).

تحمل

التحمل هو تلقي الحديث وسماعه، وأخذ الحديث عن الشيخ بطريق من طرق التحمل المعروفة.

تدبيج

من مصطلحات المحدثين، ومعناه رواية قرين عن قرين. كأن يروي صحابي عن صحابي أو تابعي أو أي راوٍ عن آخر يساويه سنا وسندا.

توسع المتأخرون فجعلوا كل رواية بين الأقران في أي علم كان تدبيجا، وكثيرا ما كان المجيز بدوره يستفيد من قرينه المجاز، وينال منه أيضا إجازة في مادة اختصاصه.

تدبير

لفظ استعمله الأطباء للدلالة على المجهود المبذول لعودة الصحة إلى الإنسان بعد نفادها، أو الحفاظ عليها حتى لا تزول.

استعمله الفلاسفة للدلالة على المجهود التربوي. فهو لدى ابن باجة فعل تربوي له هدف وغاية. وهذا الفعل على هذا الأساس يكون موجها لإنجاز غرض، فهو فعل مقصود.

ترابي

وجد ما يعرف باسم الترابي في نظام التعليم الفاطمي. ويقصد بهم الصبيان الصغار من أسرى الحروب الذين كان يدفع بهم إلى الأستاذية بالقصر الفاطمي، فيربون تربية عسكرية إسلامية، ويعلمون الكتابة والرماية ويسمونهم (الترابي).

تربية

إن الأصل اللغوي لكلمة تربية أساسها فعل ربا يربو ربوا ورباء، بمعنى زاد ونما. ومنه ربيت الطفل غذوته، قال الجوهري وهكذا لكل ما ينمي الزرع ونحوه.

والتربية معناها إحسان القيام على الصبي وولاية أمره حتى يفارق الطفولية ويبلغ كماله شيئا فشيئا.

وهذا المعنى يفيد وجود صبي وقائم عليه يلي أمره ويساعده على بلوغ كماله الجسدي والعقلي والعاطفي. وهذه العملية نجدها تذكر تحت مسميات أخرى كالتهذيب والتأديب والتعليم والرياضة والسياسة.

تسمية

إطلاق اسم على المولود يعرف به، وقد جرت العادة أن يكون يوم عقيقته أي في اليوم السابع من ميلاده.

وتسمية المولود حق من حقوقه. ومن السنة تحسين التسمية أي اختيار الاسم الحسن. وأفضل الأسماء أسماء الأنبياء والحمد والعبادة.

تصحيف

التصحيف من الصحيفة، ومعناه قراءة اللفظ على خلاف ما أراد كاتبه أو على ما اصطلحوا عليه.

من أسباب التصحيف أخذ العلم من الكتاب (الصحيفة)، واعتباره المصدر الوحيد للعلم وعدم تصحيح قراءاته بالسماع من شيخ عارف ضابط حافظ.

تصوف

يؤكد القشيري أنه لايعرف لهذا الاسم في اللغة

قياس أو اشتغال، والأظهر فيه أنه كاللقب.
وعرف ابن عربي التصوف بأنه الوقوف بالآداب الشرعية ظاهرا وباطنا، وهي الخلق الإلهية، وقد يقال بإزاء إتيان مكارم الأخلاق وتجنب سفاسفها.
وقد ميز العلماء بين علم الظاهر وهو الفقه، وعلم الباطن وهو التصوف. وكان بعضهم يرى أن العارفين بالله (المصوفين) أفضل من العارفين بأحكام الله (الفقهاء).
من آثار التصوف في التربية : ازدهار الحركة الثقافية والعلمية بالخوانق والزوايا، التي تعتبر مراكز للتعليم الديني تبث الفكر الصوفي وتعلم النازلين بها، وإثراء التربية الإسلامية بمصطلحات جديدة كالسلوك والمريد والمجاهدة وغيرها. كما كان للتصوف أثره في ثقافة وسلوك وآراء العديد من العلماء، وفي تحديدهم لمفاهيم العلم والعقل والقلب وحدودهما وآداب التعليم، وكثير من الموضوعات التي تدخل في مجال التربية والتعليم.

تعليم

هو إيصال العلم والمعرفة إلى الغير وإيجاد الفضائل النظرية في الأمم، قال ابن عبدون (التعليم صناعة تحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التعليم وليس شيء أنفع للإنسان من شيئين: فأما لمن يكتب ويقرأ فإقامة الهجاء وأما لمن يبيع ويشتري فمعرفة الحساب).

تعليم صناعي

أطلق ابن خلدون هذا اللفظ على التعليم الذي لا يرتبط بالوحي والنصوص الشرعية. ويقوم على تعليم النحو والمنطق والحساب. ويتخذه المتعلم حرفة لكسب العيش.

تغبير

هو رفع الصوت بقراءة القرآن، وهو منهي عنه لأنه -مثل اللحن- داعية إلى الغناء وهو مكروه.

تفهيم

إيصال المعنى إلى فهم السامع بواسطة اللفظ.

تقليد

اتباع الانسان غيره فيما يقوله أو يفعله، معتقدا أنه الحقيقة، من غير نظر أو تأمل في الدليل. كأن هذا المتبع جعل قول الغير قلادة حول عنقه. وقيل التقليد قبول قول الغير بلا حجة ولا دليل.
وقف المربون والفقهاء عامة موقفا معارضا منه.

تكرار

التكرار هو إعادة الدرس إعادة لفظية بغرض ترسيخه وتثبيته في الذاكرة. التفت المربون المسلمون إلى التكرار ودوره في تثبيت التعلم وحفظ النص، فأكدوا أن التعلم يرسخ بالتكرار.ونصحوا المتعلم بتكرار ما درسه في يومه تكرارا لفظيا حتى يحفظه.

تلوين

التلون كالتلوين هو تنقل العبد في أحواله، وهو مفهوم خاص بالتربية عند الصوفي، ويعني (الطلب والفحص)مادام العبد (المتعلم / السالك) في الطريق فهو صاحب تلوين، لأنه يرتقي من حال إلى حال وينتقل من وصف إلى وصف.

تهذيب

التهذيب كالتنقية، هذب الشيء يهذبه نقاه

وأخلصه، وقيل أصلحه. والمهذب مـــن الرجـــال النقي من العيوب، وتهذيب الأطفال هو تربيتهـــم وتنقيتهم من العيوب.

توكل

التوكل هو أصل خلوص النية وعلو الهمـــة، وهو من الموضوعـــات التـــي عنـــي بها الزرنوجي في كتابــه وقد عقـــد له الفصل الســـابع مـــن مؤلفه. يدعو الزرنوجـــي طلاب العلم إلى التوكل على اللـــه في طلب العلـــم ولا يشغل قلوبهـــم أمـــر الـــــرزق.

توطية

التوطية أو التمهيد للدرس، قال عبد الله المساري في السراج:

وقبل أن تشرع مهد بتوطية

تزيل عن شمس العقول تغطية

ويتوسع البلغيثي في مفهوم التوطية بقوله: وطـــئ أيهـــا المدرس قبل الشروع فيما تقرئـــــــه، توطية تزيل عن عقول الطلبة غشاء الجهل. وكيفية التوطيـــــة أن تذكر وجه الارتباط بين الكـــــلام المتقـــدم لك تقريـــــره في النصـــاب قبـــــل، وبين الكـــــلام الـــذي تريـــــد أن تقرئـــه في نصاب يومـــك، إذ بذلـــك يعلـــــم موضـــوع الكلامين، ويسهل الفهم على الطالـــب بمعرفـــة مناسبـــــة هذا الكـــــلام للسابـــــق.

- ج -

جامكية

لفظ غير عربي، يعني أجرة الجند. استعملت بهذا المعنى في المغرب على عهد الموحدين لوجود طائفة من الاغزار في جندهم. ثم اتسع إطلاق هذا اللفظ فصار يدل على كل راتب ومنه راتب المعلمين. ورد اللفظ بهذا المعنى في كتاب الهيثمي: تحريـــــر المقال وكذلك في فهرس ابن غازي.

جايبوه

حفل كان يقام بعد حفظ الطفل لأول ســـورة في الكتاب. يحضر هذا الحفل أصدقاء الطفل وأقاربه، وتلقى خلاله أمداح ومنها قصيدة :

جايبوه جايبوه

يا فرحة يماه وبوه

جراية

الجراية : النعمة من الله على العبد، ويقال جرى له ذلك الشيء ودر له بمعنى دام له.

قال ابن الأعرابي: ومنه قولك أجريت عليه كـــذا أي أدمته.

وتعني الكلمة في كتب التربية النصيب المعلوم مـــن المال العائد مـــــن الوقـــف في غـــالب الأحيـــان والمخصص لطلبة العلم، إعانة لهم علـــى التفـــرغ لطلب العلم.

وردت في كتب أخرى كلمة معلـــوم، وجمعهـــا معاليم.

جـــــزم

كان العرب يسمون الكتابة بالجزم، سواء فصلوها عن خط حمير المعروف بالمسند أو بالحري، بفصلها عن الحروف الكلدانية، وهي أقرب إليها.

جعـــل

هو الإجارة على منفعة مظنـــــون حصولهـــا، أي

مشارطة المعلم على الحذق، وهو جائز خلافا لرأي أبي حنيفة. وفي مذهب مالك لا يستحق المعلم شيئا من الجعل إلا بتمام العمل.

والجعل ليس عقدا لازما، بل يجوز لأحد الأطراف فسخه، ولا يشترط في عهد الجعل حضور المتعاقدين كسائر العقود.

– ح –

حاسة

القوة النفسانية المدركة. يقول إخوان الصفا (إن الطفل إذا خرج من الرحم فإنه في الوقت والساعة تدرك حواسه محسوساتها. فيحس بالقوة اللامسة الخشونة واللين، وبالقوة الباصرة النور والضياء، وبالقوة الذائقة طعم اللبن، وبالقوة الشامة الروائح، وبالقوة السامعة الأصوات).

والمعرفة عند إخوان الصفا كلها مكتسبة وليست فطرية. وأصل المعرفة هو الحواس، ويوصون في خطتهم التعليمية بالسير مع المتعلم من المحسوسات إلى النظريات لأن المعرفة الواردة عن طريق المحسوسات يتقبلها العقل بسهولة ويسر.

حافظة

هي عند الحكماء قوة محلها التجويف الأخير من الدماغ. من شأنها حفظ ما يدركه الوهم من المعاني الجزئية، فهي خزانة للوهم كالخيال للحس المشترك.

حاشية

معناها اللغوي الجانب والطرف. وأطلقت كلمة حاشية على أطراف وهوامش الكتب، فصار معناها الاصطلاحي: الشرح على الشرح، حيث تورد الكلمة أو العبارة من الشرح ثم يعلق عليها.

وقد ذاع هذا النوع من التأليف في عامة الدراسات العربية في العصور المتأخرة.

حانوت

1) الحانوت دكان الخمار، ويطلق على الدكان عموما، أو المحل الذي يمكن أن يتخذ للاحتراف، كمكان المكتب. يرى الفقهاء أن مسؤولية كرائه تقع على المعلم وليس على الصبيان شيء من ذلك. قاله ابن سحنون.

2) مكان يتخذه العدول المنتصبون للشهادة مقرا لهم، يتلقون فيه الشهادات من الناس ويقومون بسائر الأعمال التي تدخل ضمن اختصاصهم.

أحيانا يصبح حانوت العدل مكانا لتعليم الناس والتباحث في الأمور الثقافية والعلمية.

3) حانوت الوراق أو دكانه، ظهرت هذه الدكاكين في مطلع الدولة العباسية لأغراض الكسب المالي من تجارة الكتب واستنساخها، اذ كان الوراقون ينسخون الكتب المهمة للراغبين فيها، وكانت حوانيتهم مكانا يجتمع فيه طلاب العلم والعلماء للمذاكرة والنقاش. وكان الجاحظ يكتري دكاكين الوراقين ويبيت فيها للنظر والمطالعة.

حبيبنا

حفل كان يقام على شرف الطفل الذي أتم حفظ القرآن الكريم. يحضر الحفل الفقيه والعلماء وأرباب الحرف والمنشدون تتلى فيه الآيات

القرآنية والأمداح.

حذقة

حذق الصبي القرآن أو العمل حذقا وحذاقا وحذاقة بفتح الحاء أو كسرها: تعلمه كله ومهر فيه، ويوم حذاقه يوم ختمه القرآن.

نجد في كتب التراث التربوي لفظ الحذقة وهو الشائع، كما نجد أحيانا لفظ الختم. لكن الختم يعني إتمام تعلم القرآن وحفظه، بينما الحذق وهو الشائع في كتب التربية لها معنى شامل للقرآن والقراءة والكتابة.

كما تعني الكلمة المبلغ من المال الذي يقدم للمعلم جزاء تحذيقه الصبي.

حزاب

موظف ديني مهمته قراءة أحزاب القرآن، وهي وظيفة أحدثت منذ عهد الموحدين حيث نظمت قراءة الحزب بأمر من يوسف بن عبد المومن في سائر بلاد المغرب بعد صلاتي الصبح والمغرب.

حضانة

يعني تربية الولد. فالحاضن والحاضنة هما الموكلان بالصبي يحفظانه ويربيانه، وقد اشتق الاسم من الحضن وهو ما دون الإبط إلى الكشح، لأن المربي والكافل يضم الصبي إلى حضنه.

وشاع استعمال هذا المصطلح في القطاع الفقهي، ومن معانيه كفالة الصبي وتربيته بعد فراق الوالدين بالطلاق أو الوفاة. والنساء مقدمات فيها على الرجال مراعاة لمصلحة الصبي. ويعلل هذا التقديم بأن المرأة أعرف بتربية الصبيان وأقدر عليها وأكثر صبرا وشفقة وحنانا من الرجال، شرط أن يكون الجو التربوي عندهن سليما من شوائب الفساد وأسبابه، ويحتفظ الأب إذا كان حيا بحق الإشراف عليه لتأديبه.

حفظ

حفظت الكتاب استظهرته، تحفظت الكتاب استظهرته شيئا فشيئا، ورجل حافظ وقوم حفاظ هم الذين رزقوا حفظ ما يسمعون، وقلما ينسون شيئا يعونه.

وقد احتل الحفظ مكانا مهما في نظامنا التعليمي، إذ اعتمد هذا التعليم طوال قرون متتالية على الحفظ، باعتباره وسيلة أساسية لتراكم المعلومات ورسوخها في الذهن،واسترجاعها بالتذكر كل حين. وقد اشتهرت في بعض العصور عبارة (من لا يحفظ النص فهو لص)، وتحمل دلالات كثيرة على الأهمية التي احتلها الحفظ في هذا التعليم.

حق

منح الشارع للطفل حقوقا كثيرة مادية ومعنوية، لضمان سلامته وتوفير أسباب الراحة وشروط النمو السليم. وقد تناولت كتب الفقهاء خاصة بالتحديد والإحصاء والشرح والتحليل هذه الحقوق، واعتمدت هذه الكتب على ما ورد في القرآن الكريم وما روي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من أحاديث، وكذلك على آثار الصحابة واجتهادات الفقهاء وقياساتهم. من هذه الحقوق: الإرضاع، والنسب، واختيار الام، وتحسين الاسم، والعدل في المعاملة، والتربية والتعليم.

حلقة

تحلق القوم جلسوا حلقة حلقة. أطلق لفظ الحلقة

على مجلس العلم، وكان التعليم في المساجد يتم في حلقات يكونها المستمعون المتعلمون حول المعلم المحدث أو المحاضر المملي.

لم يقتصر نظام الحلقة على المساجد، بل كان منتشرا في المدارس والزوايا وكل المؤسسات التعليمية، وكانت الحلقة تتألف حول الأسطوانات أو الكراسي أو في الزوايا. وكان حجم الحلقة وعدد المتحلقين يرتبط بشخصية المعلم أو المحدث.

- خ -

خانقاه

جمعها خوانق وهي كلمة فارسية، أطلق هذا اللفظ في العربية على المؤسسات الدينية التي تشبه الزوايا، والتي تقام لإيواء المتصوفين مع أسرهم مع توفير سبل العيش لهم حتى يتفرغوا لتصوفهم وعباداتهم.

لم تبن الخانقاه لتكون مؤسسة تعليمية، لكن كانت تنظم فيها دروس وحلقات تعليمية. وكان هناك نوعان من التعليم داخلها.

- التعليم الذي يرتب للصوفي للاشتغال به، ويكون الصوفي ملزما بحضور الدروس ويؤاخذ إذا تخلف عن حضورها طبقا لحجة الوقف.

- التعليم الحر: فإذا وجد الصوفي في نفسه القابلية ليتعلم علما آخر غير ما خصص له، فعلى شيخ طائفته أن يقوم بشرح ذلك له والعمل على إفادته.

ختان

الختان أو الإعذار، قطع جلدة صغيرة من حافة العضو التناسلي للولد حتى تظهر حشفته. وهي عادة منتشرة في العالم الاسلامي وبين اليهود وقبائل أخرى. وهو في الإسلام سنة مؤكدة، للذكر يوم سابعه، فإذا تأخر يستحب أن ينتظر حتى يوم شهره الأول.

يعتبر الناس عملية الختان طهارة للطفل، واعترافا بأنه سيخرج بهذه العملية من حياة الطفولة الأولى ليستقبل الحياة بتكاليفها. لذلك كانت تؤجل عادة إلى السنة السابعة من عمره ليكون واعيا بما سيقع بعدها، وينبه الصبي إلى القيام ببعض الفرائض الدينية ليتدرب عليها. كما يصحب والده إلى المساجد ليتعود عليها، ويجلس في حلقات الوعظ والذكر التي كانت تقام فيه.

ختمة

حفل يتعطل فيه التدريس بالكتّاب بمناسبة انتهاء الصبيان من تعلم القرآن كله أو بعضه. يزين المعلم لوح التلميذ الذي ختم القرآن برسوم وزخارف. ويحمله الصبي إلى منزله للاحتفاء به.

وهو تقليد ظل حاضرا بالبلاد العربية منذ القرن الثالث الهجري.

خريطة

وعاء من جلد يستعمل لجمع الكتب والوثائق.

خط

هو الكتابة، تصوير اللفظ بحروف الهجاء. كانت الكتابة قليلة بين العرب في الجاهلية. وعند مجيء الإسلام عرفت انتشارا سريعا.

أما الخط فقد حظي تعليمه بعناية المربين المسلمين، وبعد انتشار مكاتب التعليم أصبح معلم الكتاب مطالبا بتعليم الصبيان الكتابة وتحسين الخط، وكان

شرط تحسين الخط من الأمور المعتبرة في تقدير حدقة المعلم.

وفي تعليم الكتابة فرق المربون بين الخط والرسم فالرسم هو العلم الباحث في كيفية تصوير ألفاظ القرآن عند الكتابة، على نحو ما في المصحف العثماني، ببيان ما يثبت وما يحذف وما يزاد من الحروف، وما يوصل من الكلمة، وما إلى ذلك ويدخل تعلمه ضمن القراءات القرآنية. أما الخط فيخصص لتعلم قواعد الخط العربي المطلق بأشكاله.

خط الكفار

هو لغة وكتابة الأقوام الأخرى غير المسلمة كالعبرية واللاتينية.

وقد فرضت الظروف السياسية والاقتصادية على المسلمين، خلال العهود السابقة، تعلم اللغات الأجنبية غير العربية، لإقامة جسور التواصل مع الشعوب والأقوام المجاورة.

وحول جواز تعلم هذه اللغات وموقف الشرع من ذلك يرى الفقهاء جواز تعلم خط الكفار. لكن يتقيد هذا الجواز، بقول مالك بعدم إباحة تعلم هذه اللغة في مدارس الكفار أو على أيديهم. فيكون تعلم اللغة الأجنبية جائزا، إذا كان في مدارس المسلمين وعلى يد معلمين مسلمين.

خلق

الخلق في اللغة يفيد معنى السجية والطبع والعادة. واصطلاحا هو حالة للنفس راسخة، تصدر عنها الأفعال من غير حاجة إلى فكر وروية.

وكلمة خلق وحدها لا تعطي معنى الأخلاق الحسنة، لأنها تحمل المعنيين الحسن والقبيح، فعند المدح يوصف الخلق بأنه حسن أو كريم.

ذكرت مصنفات التربية الاسلامية أن من مهام التربية تزويد المتعلم بمعايير قارة يمكن التفريق على ضوئها بين خلق وخلق للإعلاء من الأخلاق الحسنة والحط من شأن الأخلاق السيئة.

أما التربية الصوفية، فقد أولت عناية خاصة بالجانب الأخلاقي في شخصية المريد المتعلم، أكثر من عنايتها بالجانب الاجتماعي أو العقلي. فتعريف التصوف نفسه يعني لدى المشتغلين به تعديل الأخلاق وتغييرها.

خميس الطالب

الخميس هو ما يدفع للفقيه الذي يحفظ التلاميذ القرآن كل يوم خميس، فكان الطالب يدفع مبلغا من المال يتم الاتفاق على قدره، بين المعلم وولي الطالب، وهو غير ما يدفع في الحدقة.

— د —

دار

اسم جامع للعرصة والبناء والمحلة، وكل موضع حل به قوم فهو دارهم. قال ابن جني هي من دار يدور لكثرة حركات الناس فيها.

وأطلق هذا الاسم على أماكن خاصة بتدريس القرآن والحديث والعلوم، فقد كانت هذه العلوم تدرس بالمساجد أول الأمر إلى أن أنشئت أماكن خاصة لتدريس كل علم على حدة. أطلق على هذه الأماكن اسم الدور منها:

دار الحديث

مكان لتعليم الحديث وتحفيظه، وتعتبر دار الحديث من مبتكرات نور الدين زنكي، الذي كان أول من بناها بدمشق، وخصص لها أوقافا كثيرة للإنفاق عليها.

ويظهر أن دور الحديث كانت تشترك مع دور القرآن، فتبنى دورا مشتركة للقرآن والحديث معا تكون مستقلة عن مدارس الفقه، أو تجعل في المساجد، كما في مسجد خمرية ببغداد.

كانت دور الحديث مستقلة في ميزانياتها، وذات تخصص محصور في مناهجها الدراسية.

دار العلم

أنشأها الفاطميون في مصر عام 395 هـ (1005م) غلب عليها اسم دار العلم، وأحيانا كان يطلق عليها اسم دار الحكمة. واشتهرت بمكتبتها الكبيرة التي كانت تسمى خزائن دار العلم.

كان هدف دار العلم الفاطمية هو التعليم، تعليم المذهب الفاطمي الإسماعيلي الشيعي، وعلوم النحو والمنطق والكلام والإخبار والجدل والطب والهندسة والهيئة والجبر والحساب، وغير ذلك من العلوم، وكان نظام الدراسة بها مفتوحا.

دار القراء

هي دار مخرمة بن نوفل، نزل بها عبد الله بن أم مكتوم ومصعب بن عمر بعد بدر بيسير.

دار القرآن

دار القرآن مؤسسة لتعليم القرآن وتحفيظه، ولعل أول من أنشأها هو رشا بن نظيف الدمشقي المقرئ في حدود سنة 400 للهجرة بدمشق. وكانت تسمى (دار القرآن الرشائية). وظلت دور القرآن مستقلة أو في داخل المساجد إلى أن أنشئت المدرسة المستنصرية ببغداد، فصارت دور القرآن تلحق بالمدارس بوجه عام.

داعي الدعاة

موظف ديني كبير في الدولة الفاطمية، يلي في وظيفته قاضي القضاة ويتزيا بزيه. من مهامه الموكولة إليه وإلى نوابه:

- الإشراف على دار العلم، ويعينه على ذلك الفقهاء أو فقهاء الدولة وهم المعلمون.
- الإشراف على التعليم الديني المذهبي في الدولة الفاطمية.
- رئاسة مجالس الدعوة أو الحكمة.

داية

كلمة فارسية معربة تعني :

- القابلة التي تتولى ولادة المرأة.
- الوصيفة التي يعهد إليها بالعناية بالصبيان.

دراية

في المعجم درى الشيء دراية ودريانا، علمه. وفي التوشيح الدراية أخص من العلم. وقيل درى يكون فيما سبقه شك، قاله أبو علي أو علمته بضرب من الحيلة.

درة

الدرة بالكسر التي يضرب بها. ويتخذها معلمو المكاتب من (عصا اللوز اليابس والجريد المنشرح والأسواط النوبية).

كما يطلق اللفظ على الضربة. ومنه سمي (الدرار) أي الذي يستعمل الدرة لتأديب الصبيان، وهو

معلم المكتب، الذي يطلق عليه أيضا (المدرر).

درس

درس الكتاب يدرسه (بالضم والكسر) درسا ودراسة قرأه.وفي الأساس كرر قراءته. وفي اللسان كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقال غيره ذلّله بكثرة القراءة حتى حفظه.

والزمخشري قال درس الكتاب ودرس غيره كرره عن حفظ.

والدراسة القراءة. ومدرس ومدراس الموضع الذي يدرس فيه كتاب الله، ومنه مدراس اليهود. والمدرس أيضا الكتاب المكتب.

والمدرس كمحدث الرجل الكثير الدرس أي التلاوة، بالكتابة والمكرر له. ومنه مدرس المدرسة. وأصل المدارسة من الدرسة الرياضة والتعهد للشيء.

دواة

جمعها دوى ودويات ودوايا، وعاء يحمل فيه الحبر. تصنع من نحاس وفولاذ وأبنوس. بلغت صناعتها في الدولة الفاطمية غاية الإتقان.

دولة

كان يراد بها الحصة الزمنية المخصصة لتدريس علم، وقد يراد بها الدرس نفسه.

— ر —

راتب

هو ما يقدم مكافأة لمن هو في منصب أو خدمة. والمرتبون هم الطلبة الذين يجري عليهم ادرار من أوقاف المدرسة.

رباط

جمعها ربط، والرباط في الأصل اسم حربي للثغر الذي يرابط فيه الجنود لمجاهدة العدو. ثم أطلق على الدار التي يرابط فيها المتصوفون لمجاهدة النفس.

كانت هذه الربط من جملة مواضع التعليم، وقد حفلت المصادر بذكر العديد منها.

رحلة

هي السفر والخروج من الموطن الأصلي إلى بلاد أخرى، في طلب العلم وسماع الرواية.

وقد تعددت أسبابها. فكانت للحج أو للدعوة أو رغبة في اكتساب معرفة أو ربط سند بسماع ورواية، أو لتنمية تجارة أو هروبا من فتن.

والرحلات العلمية بدأت مبكرا في صدر الإسلام، ومما ساعد على ازدهارها تفرق العلماء والصحابة في المملكة الإسلامية حيث جعلوا من مقاماتهم مراكز تعليمية، قصدها طلاب العلم من جميع البلدان.

رجز

من الإرجاز، وهو النظم على بحر الرجز. والأرجوزة المنظومة على بحر الرجز الذي وزنه:

مستفعلن مستفعلن مستفعلن
مستفعلن مستفعلن مستفعلن

ومنه نوع تكون الأبيات فيه مقفاة بقافية واحدة، وهونوع قليل في الشعر العربي. ونوع تكون فيه الأبيات مصرعة كل مصراعين على قافية واحدة، والأرجوزة من هذا النوع تسمى المزدوجة، وهي كثيرة الشيوع في الشعر العربي، وخاصة في الشعر

التعليمي، وذلك لسهولة نظمها.
أوصى المربون في تعليم الأدب للطفل بالبدء معه بالأراجيز، ثم القصائد، لأن رواية الأراجيز وحفظها أسهل.

رضاع

الرضاع هو امتصاص الثدي بالفم لإخراج ما به من حليب بقصد التغذية، في زمن الصبا قبل الفطام. يعتبره الفقهاء أحد حقوق الصبي.
نصح المربون باشتراط الصحة البدنية والعقلية للمرضع، كما اشترطوا صحة إيمانها وحسن خلقها.

رق

قال المبرد الرق ما رقق من الجلد ليكتب عليه، وكذلك قال الجوهري في الصحاح، قال والرق بالفتح ما يكتب فيه جلد رقيق وجمعه رقوق.
وكل صحيفة فهي رق لرقة حواشيها.

رقية

جمعها رقى، وهي الاستعانة على حصول أمر أو دفع مكروه بقوة غير طبيعية، يتوسل إليها بتعويذة أو شيء مكتوب يجعل في حرز.
كان ينصح باستعمالها لشفاء الطفل من أوجاع وآلام أو لدغ الهوام أو العين. وكذلك للتغلب على عسر الحفظ. وأحيانا للمعلم كي يكون ناجحا في مهمته، أو لدفع النسيان عنه.

رياسة

رياسة ورئاسة، معناها الصدارة والتقديم على الآخرين، فبعد الترتيب في الطبقة يكون اختيار الرؤساء عادة، وذلك في أفراد الهيئة العلمية، خصوصا المدرسين والطلبة. فكان من عادة الأمراء والحكام، أن يرتبوا الأفراد ويختاروا منهم فردا يحظى بشرف الرياسة والتقديم دوما.

رياضة

راض الدابة يروضها: وطأها وذللها أو علمها السير. في التربية الصوفية تعني الرياضة تصفية القلب من الرذائل والخبائث المذمومة وهي نوعان:
- رياضة الأدب وهي الخروج عن طبع النفس
- رياضة الطلب وهي صحة المراد به.
وبالجملة فالرياضة تعني تهذيب الأخلاق عند الصوفية.
أما في الفكر التربوي الإسلامي فقد انتقل ذلك المعنى إلى العملية التربوية للطفل، حيث الجهد لتحويله إلى منظمة يقبلها الأهل والمجتمع أي التربية.
كما تعني الرياضة في مصنفات أخرى للأطباء خاصة الحركة الجسدية والتربية البدنية.

رواية

هي تبليغ الأحاديث والأقوال والأخبار والمعلومات التي رواها الأستاذ الشيخ بالتواتر عن شيوخه السابقين، حتى تصل إلى قائلها الأصلي. وقد اتبعت هذه الطريقة في الأجيال الأولى على نطاق واسع، شمل العلوم كلها، واستمرت في الحديث النبوي قرونا متتالية.
اعتبرت الروايات من أخص سمات المنهجية التدريبية لدى العلماء. فكلما كان رجال السند أقل، كان السند عاليا. وكان الراوي أقرب إلى مصدر النص المروي.

كان الهدف من الرواية في الحديث، التأكد من صحة القول المروي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأصبح يمثل في سائر العلوم دليلا على استمرار السماع عن الشيوخ.
هذا السماع الذي يوليه العلماء عنايتهم.

- ز -

زاوية

الزاوية في الأصل تعني ركن البناء، ثم أصبحت الكلمة تطلق على المسجد الصغير أو المصلى، وهو معنى مشرقي، أما في المغرب فيطلق على البناء، أو مجموعة أبنية، تخدم أغراضا دينية صوفية. وقد قيل في تعريف الزاوية المغربية أنها (مدرسة دينية ودار مجانية) أنها مكان لانقطاع المتصوفين فيها للعبادة، يقيمها غالبا أقطاب الصوفية وصلحاؤهم لتكون لهم مقرا، ولأبنائهم مدرسة يتلقون فيها علوم الدين من المريدين ويقرأون القرآن. كما تفتح الزاوية أبوابها لغير هؤلاء لإيواء طلاب العلوم والفقراء والغرباء.
للزاوية وظيفتان:

1) الوظيفة العقائدية والفكرية والتربوية للرواد، لهذا تعتبر الزاوية من أهم ركائز التصوف وأقوى وسائل نشر المذهب الصوفي بنشر التعليم الديني الصوفي.

2) التكوين العلمي والمعرفي للرواد الذين يتلقون دروسا في العلوم الدينية واللغوية. وتتيح للرواد فرصة التفرغ للدراسة، بما توفره لهم من وسائل الإقامة والعيش.

دور الزوايا التعليمي -مثل الخانقاه- أقل من دور المساجد والمدارس، لأنها لم تبن أساساً لأغراض التعليم، بل لإيواء المتصوفة ونشر المذهب الصوفي. ورغم ذلك لم تخل الزوايا من نشاط فكري تعليمي، كما أنها لم تكن تخلو من خزائن الكتب، وكان دورها التعليمي يزداد أهمية في المناطق التي تخلو من مؤسسات التعليم، وخاصة المناطق الصحراوية.

- س -

سائق

السائق هو الشخص المكلف بأخذ الصبيان الصغار يوميا من منازلهم إلى المكتب، ويردهم بعد نهاية الدرس إلى بيوتهم.

سارد

التلميذ الذي يقرأ النص في الحلقة الدراسية. إذ أن جميع الدروس في النظام التعليمي التقليدي تنطلق من (نص الكتاب)، يقرأ هذا النص أنجب الطلبة، بين يدي الشيخ، في بداية الدرس، ويسمى هذا الطالب السارد أو القارئ، ويتخذ مجلسه في وسط الحلقة، ويجلس إلى يمينه وشماله المتقدمون من الطلبة، على شكل نصف دائرة، تحيط بالأستاذ الجالس على كرسي أو المستند على سارية.
لا ينتهي دور السارد عند القراءة الأولى، وإنما يظل طوال الدرس حاملا الكراسة، مستعدا لقراءة الفقرات أو التعليقات التي قد يطلب منه الأستاذ قراءتها.

سالك

السالك صوفيا هو الذي يتنقل في المقامات بحاله لا بعلمه، وهو الساعي في طريق التصوف على أساس المجاهدة والرياضة، تحت إشراف الشيخ المربي. إلا في الطريقة الشاذلية التي لاتشترط الارتباط بالشيخ، وبوسع كل إنسان حسب هذه الطريقة أن يصل إلى القطبانية بالمجاهدة الذاتية وبلا وساطة.

سؤال

سألته الشيء بمعنى استعطيته إياه، وسألته عن الشئ استخبرته، فالسؤال الاستخبار أي طلب خبر الشيء من المسؤول.

إن السؤال وسيلة الاستخبار وأداة للعرفة بدون منازع. في المجال التربوي حظي السؤال باهتمام وعناية المربين والطلبة فهو أداة المعرفة ودليل على الرغبة في التعلم. ورغم إغراق النظام التعليمي العربي في التقريرية التي يعتمدها المدرسون في دروسهم وإملاءاتهم، فإن اهتمامهم بالسؤال كان لوعيهم بعيوب هذه الطريقة ورغبة في تعويض نقصها.

سبر القريحة

يتألف هذا اللفظ من جزأين: السبر والقريحة.

فالسبر هوالتجربة والخبرة: سبر الشيء سبرا: أي حزره وخبره ونظر مقداره وقاسه، فالسبر هو استخراج كنه الأمر.

وقريحة الإنسان هي طبيعته التي جبل عليها، لأنها أول خلقته جمعها قرائح.

سبر قريحة الصبي: معناها النظر في الطبيعة التي جبل عليها الصبي، لأجل معرفة ميوله وقدراته. وعلى ضوء هذا السبر يتخذ القرار بتوجيه الصبي نحو المهنة المناسبة، والتعليم الملائم لطبعه واستعداداته.

سبق

السبق هو ما يأخذه طالب العلم عن أستاذه في اليوم أو الأسبوع، مما يلزم تدارسه وحفظه. وينبغي أن يكون مقدار هذا العلم، أي (قدر السبق)، للمبتدئ قدر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين، ويزيد كل يوم كلمة، حتى وإن طال وكثر، يمكن ضبطه بالإعادة مرتين ويزيد بالرفق والتدرج.

سلطان الطلبة

كان من عادة الطلبة، بجامع القرويين بفاس، أن يحتفلوا في عطلتهم الربيعية بعيدهم المسمى (سلطان الطلبة)، الذي قيل أن المولى رشيد، مؤسس الدولة العلوية، هو الذي سنّه لهم.

في الحفل ينصب الطلبةواحدا منهم، سلطانا عليهم، يعترف به السلطان الرسمي للبلاد مدة أسبوع، وتكون لسلطان الطلبة نفس مظاهر الأبهة والاحترام، ويحيط به الحجاب والحراس الذين يبعث بهم السلطان الرسمي، وعند نهاية مظاهر الاحتفال يعود سلطان الطلبة إلى دراسته.

سلوك

مصطلح عند الصوفية، يدل على سير الصوفي في الطريق إلى الله، ويبدأ بدخوله في الطريق، بإرشاد شيخ من الشيوخ، وينتهي ببلوغه أسمى المراتب، في حدود قدرته.

يتضمن السلوك مطلبا يتخذ عن قصد، ويسعى إليه السالك سعيا منتظما. ويجب على السالك أن

يمضي في هذا الطريق، وأن يتحقق بكل مقام من مقاماته، كالذكر والتوكل والفقر والحب والمعرفة وغير ذلك قبل أن يصبح واصلا.

سماع

سماع لفظ الشيخ من حفظه أو كتابه.

والسماع عماد الرواية، وأحد أهم وسائل إثبات الإسناد. اعتنى به المتعلمون وحرصوا على طلبه متحملين المشاق في سبيل ملاقاة الشيوخ وسماع لفظهم. يمنح الطالب بعد ذلك (سماعا) وهو إجازة شفاهية، يبيح بها الشيخ للطالب رواية ما سمعه منه من أحاديث وأخبار.

سن التحمل

التحمل هو تلقي الحديث وسماعه وأخذه عن الشيخ بطريق من طرق التحمل. وسن التحمل هو السن التي يتهيأ فيها الفرد لسماع الحديث ووعيه.

لم يتفق العلماء على تحديد السن التي يصح فيها سماع الصبي، وسبب ذلك اختلاف الصبيان في قدراتهم ونموهم العقلي، لكن هناك شبه إجماع على خمس سنين، والغالب اعتبار حال الصبي وقدرته على التمييز، فإن كان يفهم الخطاب ويرد الجواب اعتبر مميزا وصح سماعه.

سياسة

السياسة هي القيام على الشيء بما يصلحه، وقد استعمل هذا اللفظ كمرادف للتربية بعض الأطباء والفلاسفة، وأهمهم ابن سينا ومسكويه. فالسياسة عند ابن سينا تربية وتدبير لازمة لجميع الناس، وهي مستويات: فهناك سياسة الرجل نفسه وسياسته دخله وخرجه وسياسته أهله وسياسته ولده وخدمه. شرح ابن سينا هذه المستويات بتفصيل في رسالته (السياسة).

- ش -

شرح

الكشف، التبيين للمعنى، التفسير. وهذا النوع من التأليف كان منتشرا بين المغاربة خصوصا، الذين عنوا بوضع شروح أو مختصرات أو تقاييد وهوامش على مصنفات المشارقة والأندلسيين، بغية تقريب معانيها من أفهام المغاربة.

وقد وضع ابن رشد، حسبما نقله عنه الحطاب، منهجا للشروح خلاصته (أن من ألف في فن يذكر كل شيء ولا يقول أن هذا واضح ويسكت عنه).

شرط

تعاقد يتم بين جماعة من الناس ومعلم، ينص هذا التعاقد على أن يتولى هذا المعلم إمامة الجماعة في الصلوات الخمس، وتعليم الصبيان. ويسمى المعلم المتعاقد معه (مشارط). وتتكفل الجماعة بضمان الإقامة للمعلم، ومرتب يقبضه يشارك فيه كل سكان الجماعة، بحصص معينة.

من المشاكل التي كانت تثار حول الشرط، امتناع بعض الناس عن أداء حصصهم، بدعوى أن ليس لهم أبناء يتعلمون. وللتصدي لذلك رأى بعض الفقهاء أن دفع الأجر واجب على كل دار، سواء كان لها صبيان يقرأون أو لم يكن.

شركة

عقد بين معلمين أو أكثر، يتفقون به على أن

يقوموا متعاونين فيما بينهم على تسيير مدرسة وتعليم روادها واقتسام مداخيلها.

تطرق المغراوي إلى مسألة اشتراك المعلمين فيما بينهم لإنشاء وتسيير مدرسة واحدة، فوضح الشروط التي تجعل هذه الشركة جائزة، وهي تقوم في مجملها على تكامل المعارف التي يمتلكها المعلمون.

كما تطرق إليها من حيث وجاهتها. ومن حيث الحكم الفقهي فيها. فمن حيث وجاهتها، فإن نظام الشركة يسمح بنيابة أحد المعلمين عن الآخر أيام المرض أو التغيب لغرض طارئ. كما أنه يساعد على تكميل أحد المعلمين للآخر، فإن بعضهم، كما يقول المغراوي، يكون عربي القراءة (أي فصيح النطق)، بينما الآخر ليس كذلك، هذا إلى أن أحدهم يمكن أن يكون خاصا بتعليم العربية والآخر بالحساب والفرائض.

أما بالنسبة للحكم الفقهي الذي يعتري هذه الحالة، فغير خاف أن هؤلاء المعلمين يتفاوتون فيما بينهم من حيث المادة التي يعلمونها، ومن حيث كفاءتهم في القدرة على التبليغ وهكذا. فكما يحدث بين الشركاء في صناعة أو تجارة، يمكن أن يحدث في الشركة بين رجال التعليم، فيحق للأعلم من المعلمين أن يتقاضى أكثر من غيره، بحسب ما يحمله من علم.

شريعة

كان يقصد بها في العهد الموحدي القاعة المخصصة لإلقاء الدرس والمواعظ بالمسجد ولها محراب. وقد وصف ابن القطان خروج ابن تومرت إلى الشريعة، حيث كان يجلس على حجر مربع أمام محرابها فيعظ الناس.

شريك

يطلق الزرنوجي وحاجي خليفة على الزميل في المدرسة لفظ الشريك، ولعلهما لاحظا أن هناك منفعة مشتركة تربط التلميذ بزميله، وأن تعاونهما ينتج الخير لهما جميعا كالذي يحدث بين الشركاء في التجارة أو أي تصرف مالي، إذ أن تعاونهما وإخلاص كل منهما للآخر سيدر الربح عليهما معا، وسيعمل على نجاح الهدف المشترك الذي يسعى إليه الاثنان.

شيخ

من استبانت فيه السن من خمسين أو إحدى وخمسين إلى الثمانين أو آخر عمره. وشيَّخَه دعاه شيخا تبجيلا، وتشيُّخ الصحيفة الاقتصار في أخذ العلم من الكتب والصحف دون قراءة على شيخ.

يطلق لفظ الشيخ على المعلم والمربي، ويكثر تداوله في التربية الصوفية بالخصوص. إذ يحتل الشيخ في التربية الصوفية مكانة مهمة، بحيث إنه لا يمكن سلوك طريق التصوف لرفع الحجب، والوصول إلى الحق تعلما من الكتب الخاصة الموضوعة لأهله، أو الرياضة المترسمة لها. بل لابد من شيخ يبين للمريد السالك دلائل الطريق، ويصلح أخلاقه، ويجود تهذيبه.

وتشترط التربية الصوفية في الشيخ أن يكون عالما ورعا زاهدا عارفا بالله دائم الذكر. وعلاماته الورع والإنصاف والتواضع ومداواة نفسه قبل غيره.

– ص –

صباغة

(قال الشيخ سيدي عبد الوارث لمريده أحمد اللوزي الأندلسي: خفت أن تسقط بيد مبطل يصبغك صبغة لاتكاد تجد من يخرجك منها، ولو علمت أنك تقع على المحقين لقلت لك ابسط لهم خدك. قلت وهذه فائدة جليلة، وهو مراد الشيوخ من العلماء وأهل الطريقة، لكونهم لايريدون تلميذهم يتتلمذ لغيرهم، ممن لم يتحققوا صحة حاله، وقيامه بما تصدر له، وهو الغالب في زماننا، رزقنا الله سلامته).

صبيان الحجر

أو الحجرية: وهم الصبيان الذين يخضعون للتربية العسكرية في النظام التعليمي التربوي الفاطمي بمصر، إبان حكم الفاطميين لها.

صناعة

الصنعة: حسن القيام، وهي العلم المتعلق بكيفية العمل، لا يقصد باللفظ الأعمال اليدوية وحدها، كالخياطة وغيرها، بل يقصد بها أيضا الأعمال الفكرية، فيقولون (صناعة الفلسفة) (صناعة الطب) و(صناعة الشعر).

في كشاف اصطلاحات الفنون: هي ملكة يقتدر بها على استعمال موضوعات ما نحو غرض من الأغراض، صادرا عن البصيرة بحسب الإمكان. والمراد بالموضوعات الآلات التي يتصرف بها، سواء كانت خارجية كما في الخياطة أو ذهنية كما في الاستدلال.

وقال ابن خلدون هي (ملكة في أمر عملي فكري، وبكونه عمليا هو جسماني محسوس).

– ض –

ضرب

الضرب هو العقاب البدني، وأساسه إلحاق الأذى والألم البدني بالصبي، رغبة في منعه من عمل أو دفعه إليه.

والقاعدة المتفق عليها في التربية الإسلامية، أن تكون العلاقة مع الصبيان قائمة على الرفق والرحمة. وحدد الفقهاء جملة شروط وقواعد للحد من ضرب الصبيان حماية لهم من كل ضرر وحيف.

قسم المربون الضرب إلى نوعين:

-ضرب جائز على مصالح الصبي: حدد الفقهاء هذه المصالح وقالوا أن لاضمان على المعلم إذا ضرب الصبي عليها وألحق به ضررا.

-ضرب غير جائز: وهو كل ضرب لم يكن في مصلحة الصبي، وهو ممنوع ويجب فيه الضمان على المعلم إذا تأذى منه الصبي.

كما حددوا أداة الضرب، وجعلوها سوطا رطبا لينا عريضا، فالمقصود هو إيلام الصبي وليس تعذيبه، كما حددوا المواقع التي يجوز فيها الضرب، وعدد الأسواط الجائزة.

ضمان

الضمان هو الكفالة، وما يلزم المعلم أداؤه من ماله على سبيل الغرامة لضرر ألحقه بالصبي من غير جناية.

أثار العقاب البدني مشكل الضمان، فضرب

الصبيان يترتب عليه أحيانا أذى بدني وضـــرر أو تلف بعض أعضائه، فهل يجـــوز تغريـــم المعلـــم وإجباره على أداء الضمان لأهل الصبي.

قال الكاساني (لاضمان على المعلم إذا أدى تأديبه للصبي إلى تلف بعض أعضائه، لأن التضمين ســـد لباب التعليم وبالناس إليه حاجة).

بينما وقف الفقهاء المغاربة موقفا مخالفا، فرأوا أنه إذا تولد في الصبي ضرر عن ضرب جـــائز فـــلا ضمان فيه، وعن ممنوع ففيه الضمان.

– ط –

طالب

هو من شرع في طلب العلم. وعرفه ابن الطـــالب بأنه ليس من يقتصر على دراسة القرآن وحـــده، وإنما من له شروع في تعلم العلـــم والتـــردد بين أهله.

وصنف الحسن البصري طلاب العلـــوم حســـب أهدافهم وطريقتهم.

1) فئة تدرس قصد تعلم طريقة الجدل والمناظرة.

2) فئة تدرس لتغامر مع المخادعين والمتملقين.

3) فئة التفقه والعقل وهـــي الأهـــدى والأتقـــى والأصلح.

نجد في كتب الرحـــلات والـــتراجم والفهـــارس والبرامج أحاديث عن ظروف حياة الطلبة الــــتي كانت تختلف باختلاف العصور والأماكن. وهـــم على العموم كانوا يحظون بعطف وعناية العلمـــاء والأمراء، وكان نقباء الطلبة يحظون بمكانة بـــارزة لدى الحكام.

كما تذكر كتب التربية آداب الطالب مع نفســـه ودرسه وشيخه، اســـتنادا إلى أحكـــام الشـــرع ومقتضيات العرف السائد.

طبع

قال الأزهري ويجمع طبع الإنسان طباعا. وهو ما طبع عليه من طباع الإنسان في مأكله ومشـــربه، وسهولة أخلاقه وحزونتها، وعسرها ويســـرها، وشدته ورخاوته، وبخله وسخائه.

وطبع الله على الأمر يطبعه طبعا فطره. وطبع الله الخلق على الطبائع التي خلقها فأنشـــأهم عليهـــا، وهي خلائقهم وجبلتهم الـــتي خلقـــوا عليهـــا. والطباع ما ركب في الإنسان من جميع الأخـــلاق التي لا يكاد يزاولها من الخير والشر.

عرف العرب لفظ الطبع قديما وبينـــوا أهميتـــه في رسم معالـــم شـــخصية الإنســـان وتحديـــد اختياراتـــه مـــن الصنـــائع والعلـــوم والأدوار الاجتماعية.

طريقة تقرير

إحدى طرق التعليم، يكون الانطلاق من نص ثم يتبع شرح المدرس وتفريعاته وتفصيلاته. أو يتناول سلسلة من الموضوعات، يعالجها من غير رجـــوع إلى مؤلف مكتوب.

لكن الجانب الأول من التقرير كان أغلب بأقطار المغرب، وإن لم تخل منه حلقات المشرق، واتســـع نطـــاق التقرير خصوصا منذ القرن الثـــالث ثـــم القرون اللاحقة مع انتشار الكتب واستنســـاخها، لتمكيـــن الدارسيـــن مـــن تمتيـــن دراســـتهم المسموعـــة.

طلبة

جمع طالب وينطق بها في المغرب بتسكين الطاء واللام.

أطلق هذا اللفظ على جماعة من الناس كانوا يجلسون حول أبي الحسن المريني يجري عليهم ديوانه، يقرأون حزبا من القرآن، ويذكرون شيئا من الحديث النبوي قبل الصبح، فإذا صلى الأمير الصبح خرج للسفر.

- ظ -

ظئر

الظئر بالكسر، العاطفة على ولد غيرها، المرضع له في الناس وغيرهم، للذكر والأنثى. يقول ابن سينا إن من حق الولد على والديه إحسان تسميته، ثم اختيار ظئره، كي لاتكون حمقاء ولاورهاء، ولاذات عاهة فإن اللبن يعدي كما قيل.

- ع -

عادة

جمعها عادات وعوائد، وهي الأفعال التي تصبح تلقائية نتيجة للتكرار الطويل، وتدخل في جميع أنواع النشاط، سواء الخارجي مثل الحركة أو الداخلي مثل الأفعال الذهنية التلقائية.

قال ابن خلدون (الإنسان ابن عوائده)، أي ثمرة تربيته: في وسطه الطبيعي والاجتماعي (لا ابن طبيعته ومزاجه).

والعادة التي يكتسبها الإنسان بالتربية هي عند المسلمين (طبع ثان) يساند الطبع السيكولوجي الموروث.

عرض

هي القراءة على الشيخ: يسميها أكثر المحدثين (العرض)، ويسميها بعضهم (عرض القراءة) لأن الطالب يعرض على العالم ما يقرؤه، كما يعرض القرآن على المقرئ، وهي أن يقرأ واحد على الشيخ إما من حفظه أو من كتاب مقابل مصحح، والشيخ يصغي إليه معتمدا على حفظه أو على أصله، أو نسخة مقابلة، وقد يكون المقابل غير الشيخ ممن يوثق به كالعريف أو المعيد.

عرف

العرف مجموعة من التقاليد والعادات المتعارف عليها لدى جماعة، والمتوارثة من جيل إلى جيل، تقوم بتوجيه تصرفات الإنسان الظاهرة، وتنظم طريقة حياة الناس في مجال أو آخر.

والعرف أحد مصادر التشريع يقود إليه المشرع والمفتي عند الحكم في الأمور والقضايا العارضة، والمشاكل التي تعترض العملية التعليمية. فالأمور التي جرى بها العرف، تعتبر صحيحة، ما لم يرد دليل شرعي يحرمها.

ويورد المغراوي أمثلة كثيرة عن العرف الذي جرى به العمل في التعليم، في صفحات متعددة من كتابه جامع جوامع الاختصار، وكذلك الهيثمي في تحرير المقال.

عريف

القيم بأمر القوم الذي عرف بذلك وشهر، من يعرف أصحابه. وهو في الأصل وظيفة القيم بأمر الجماعة من الناس، يلي أمورهم، ويتعرف الأمير

منه أحوالهم، والعرافة عمله.

أما في النظام التربوي، فالعريف هو التلميذ الحاذق والمتفوق، الذي يختاره المعلم ليساعده على تعليم التلاميذ، وينوب عنه في غيابه، ويكون هذا التلميذ قد (ختم وعرف القرآن وهو مستغن عن التعليم).

والعريف في المكاتب الخصوصية، يعينه المعلم من بين التلاميذ، ويقوم بوظيفته مجانا. أما في مكاتب السبيل، التي تستفيد من الوقف، فإن الواقف أو الناظر هو الذي يعين العريف الذي يقوم بوظيفته نظير مرتب يعينه الواقف، كما يحدد أعماله والشروط الواجب توافرها فيه.

عسيب

هو جريد النخل، الأصل العريض من جريدة النخلة، وكان المسلمون يكتبون عليه بعض القرآن والحديث الشريف. قال ابن الجوزي (رسول الله صلى الله عليه وسلم كان إذا نزلت عليه الآية دعا بالكاتب فأثبتها، وكانوا يكتبونها في العسيب والحجارة وعظم الكتف).

عطلة

ترد في كتب التراث التربوي تحت أسماء مختلفة أهمها: تخلية وبطالة وتسريح وعواشر في المغرب. وقد اتفق المربون المسلمون على أهمية العطلة الأسبوعية، في تجديد نشاط المتعلمين وزيادة حيويتهم وفاعليتهم، إلا أنهم اختلفوا في تحديد اليوم المناسب لتعطيل الدراسة. وجرت العادة على عدم إفراد يوم الجمعة، ويلحق غالبا بيوم الخميس أو السبت، وأحيانا الثلاثاء.

علم

كلمة علم تفيد المعرفة، وقد تخصصت في الثقافة الإسلامية بعد ذلك بالمعرفة المنظمة في أي ميدان من الميادين، فيشمل جميع أنواع المعارف الإنسانية، مهما يكن مصدرها، سواء أكان العقل كالرياضيات والمنطق، أم كان الحس والتجربة بالإضافة إلى العقل كالطب والكيمياء والفلك، أم كان الذوق والخيال والعاطفة كالأدب، أم النقل والسماع جيلا بعد جيل كاللغة، أم الوحي والنبوة والنقل عن مصدر الوحي كعلوم الدين من العقيدة إلى التفسير والحديث والفقه.

وفي الثقافة التقليدية كان مفهوم العلم يطلق على العلوم الدينية فقط، والعالم هو المتبحر في العلوم الدينية، وذلك لارتباط العلم بالدين في الفكر الإسلامي وثقافته.

عمل

العمل في الإسلام هو الدليل على صدق الإيمان، ففي تفسير قول الله عز وجل ﴿ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وما كنتم تدرسون﴾ قال الأصمعي والإسماعيلي: الرباني نسبة إلى الرب، أي الذي يقصد ما أمره الرب بقصده بالعلم والعمل. وقال ثعلب قيل للعلماء ربانيون لأنهم يربون العلم أي يقومون به.

والارتباط بين العلم والعمل في الإسلام راجع إلى كون المسلم مأمور بتطبيق التعاليم الدينية في حياته، في عباداته ومعاملاته، وقد حرم الله بصريح العبارة القرآنية عدم العمل بالعلم. قال ابن الخطيب البغدادي (إن العمل ثمرة العلم وهومتولد عنه، ولا

والصبي في التعلم كذلك.

غير أن هذه الوظيفة لم تكن منتشرة في مكاتب التعليم كلها، بل تكاد توجد في المكاتب التي ينشئها الولاة أو الأعيان. ويخصصون لها أوقافا.

مَكْتَب

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة كتاب ما يلي:

الكتّاب موضع تعليم الكتاب والجمع الكتاتيب والمكاتب. وفي الاصطلاح يطلق على الموقع الذي يتعلم فيه الصبيان.

وقال المبرد مصححا المَكْتَب موضع التعليم والمُكَتِّب المعلم. والكتاب الصبيان، ومن جعل الموضع الكتاب فقد أخطأ.

ورغم ذلك فإن مكان التعليم هذا أطلق عليه الاسمان معا، الكتّاب والمكتب وأحيانا المحضرة، وعرف العالم الإسلامي نوعين من المكاتب.

مُسْنِد

بضم الميم وكسر النون، هو من يروي الحديث بإسناده، سواء أكان عنده علم به أولم يكن.

مَسِيد

كلمة مسيد تعني الكتّاب مكان التعليم، والراجح أنها اختزال لكلمة المسجد، حيث كان في الأيام الأولى مركزا للعلم والعبادة.

وكان المعلمون هم الذين يصلّون بالناس، فيقيمون مكاتبهم بجوار المساجد.

مصرية الخطيب

لخطباء المساجد الكبرى بيت خاص في المسجد، يسمى مصرية الخطيب. يتخذونه كمكتب للمطالعة واستقبال العموم، أو لإلقاء دروس على الخواص من الطلبة، وأحيانا كان يتخذها الخطيب مقرا لسكناه.

مطارحة

مطارحة الكلام، قال ابن سيده وأراه مولدا، مبادلة طالبين أو أكثر إلقاء المسائل على بعضهم، بغية اختبار فهم أو تعميقه.

أوصى المربون تلامذتهم بمطارحة المسائل فيما بينهم، باعتبار المطارحة من أهم وسائل تحصيل العلم وفهمه، وفضلوها على التكرار والحفظ.

معلّم

هو المتصدي لإقراء الناس وتعليمهم، والمعلمون أنواع هناك معلم المكتب ومعلم المدرسة، والمؤدب والمفيد والمعيد والمُكَتِّب ولكل واحد من هؤلاء اختصاصات تختلف عن الآخرين.

معلم المكتب: كان يتصدر لتعليم الصبيان في المكاتب الخاصة. فكل من وجد في نفسه الأهلية لذلك، وكان قارئا للقرآن، عارفا بالعربية وبمبادئ الدين، فيكتري حانوتا يتخذه مكتبا، يستقبل فيه صبيان المسلمين، فيحفظهم القرآن ويعلمهم مبادئ القراءة والكتابة والمواد الأخرى، مقابل أجرة يدفعها أولياؤهم.

أما في مكاتب السبيل فكان تعيين المعلم يتم من طرف الوالي أو ناظر الوقف، فيعلم الصبيان القرآن خاصة، والعلوم الأخرى. أما الخط والكتابة

ففي أكثر الأحيان كان يكلف بها معلم خـــاص يسمى المُكَـتِّب.

وكا يعهد للمحتسب بمراقبتهم في عملهم، ومدى احترامهم لآداب المهنة والأخلاق العامة.

معلم المدرسة: كان يعين عادة لكل علم من العلوم أستاذ، يقوم بتدريسه ويعاونه معيـــد أو أكـثر، وأحيانا كان المعلمون يتربون في طبقات.

فهناك الصدر: أعلى رتبة في سلم المعلمين، ويحمل هذا اللقب أئمة العصر في العلوم، وعليهم يتخرج النوابغ من المدرسين، ويقصدهم الأمراء والـوزراء للإفادة منهم.

-المفيد الذي عليه قدر زائد من الإفادة والإفهام.

-المدرس الذي يتصدر لتدريس العلوم.

-المعيد أدنى رتبة من المدرس، ووظيفته تنحصر في إعادة الدرس للتلاميذ، بعـد أن يلقيه المـدرس ليفهموه، كما يساعدهم علـى حفـظ الـدرس ويراجعه معهم.

وأحيانا كانت توكل إلى المدرس وظائف أخرى، كالنظر في أوقاف المدرسة التي يدرس فيهـا، إلى جانب وظيفته الأساسية.

-مكاتب ينشئها المعلمون أنفسهم ويرسل الآبـاء إليها أبناءهم ليتعلموا، نظير أجرة تدفع إلى صاحب المكتب.

-مكاتب أنشأها الحكام والأمراء، لتعليم الأيتـام من الفقراء والأطفال، وكانوا يحبسون على هـذه المكاتب الأوقاف للإنفاق عليها، وسميت مكاتب السبيل أو مكاتب الأيتام.

ومن الشروط التي اشـترطها الفقهـاء لإقامـة المكاتب: ألا تقام في المساجد تنزيها للمساجد من تدنيس الصبيان لها، بل تقام في أمـاكن مناسـبة تصلها المسالك والطرق.

ملكة

(هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصـل هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئـة نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الـزوال. فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها، وصارت بطيئة الزوال تصير ملكة). وهذا قول الجرجاني في تعريفـه الملكـة. وابـن خلدون يقول عنها بأنها صفة راسخة، تحصل على استعمال الفعل وتكرره مرة بعد أخـرى، حتـى ترسخ صورته، وهي للعالم أوالشادي (النـابغ) في الفنون دون سواها، فدل على أن هذه الملكة غـير الفهم والوعي.

والفعل الحاصل بالملكة قد يرسخ بالتكرار والعادة فيصبح في مرتبة الطبع والطبيعة.

ووظيفة التعليم عند ابن خلدون، إكساب المتعلم ملكة راسخة في علم ما، والملكة كما يستفاد من كلام ابن خلدون، تشير إلى استعداد قبلي لـدى الإنسان، يؤهله لاكتساب مهارة مـا عقليـة أو عملية. وهذا الاستعداد لايتحقق فعليـا إلا مـن خلال الممارسة.

مناولـة

أرفع أنواع الإجـازة لمـا فيهـا مـن التعيـين والتشخيص، فالعالم إذا ناول تلميذه كتابا جاز له أن يروي عنه ما فيه. قال السـهيلي وهـو فقـه صحيح.أما البخاري فقد احتج على صحة المناولة.

كاغد

هو ورق الكتابة. وكانت الكتابة في العصور الإسلامية الأولى على الرق. فلطول بقائه أجمع الناس على كتابة النصوص عليه، وخاصة القرآن الكريم. وبقي الناس على ذلك إلى أن ولي الرشيد الخلافة، وقد كثر الورق وفشا عمله بين الناس، فأمر ألا يكتب الناس إلا على الكاغد، لأن الرق وغيره يقبل المحو والإعادة، فيسهل التزوير وتحريف النصوص، بخلاف الكاغد فإنه يسرع إليه الفساد عند كشطه.

كتاب

يعتبر الكتاب من أهم وسائل التعلم، واكتساب المعرفة، لذلك حظيت الكتب التعليمية باهتمام العلماء والمربين، فاجتهدوا في تصنيف كتب تستجيب لحاجات طلاب العلوم، وراعوا في تصنيفها مستوياتهم العقلية واللغوية.

وذكر العلماء أن للكتابة سبعة أغراض وحددوها في ما يلي:

(شيء لم يسبق إليه فيؤلف أو شيء ألف ناقصا فيكمل أو خطأ فيصحح أو مشكل فيشرح أو مطول فيختصر أو مفترق فيجمع أومنثور فيرتب).

وإذا عبر بعض العلماء عن اهتمامهم وتقديرهم للكتاب واحتفائهم به فإن الفقيه الأبلي يرفض الكتب جملة وتفصيلا، بدعوى أنها تعلم الكسل وتقطع سلسلة الاتصال والتلقي، وتنافس وسائل التعلم الأخرى كالرحلة.

كتب رقائق

أطلق هذا الاسم على بعض الكتب التي فيها ذكر الله وثوابه وعقابه، ونعيم الجنة وحساب يوم الآخرة وفناء الدنيا وبقاء الآخرة، مما يرقق قلب الإنسان خشوعا لله،وشفقة من عذابه ورجاء في مغفرته.

أوصى ابن جماعة المتعلمين بقراءة هذه الكتب لما فيها من أثر تربوي في نفس القارئ، بتطهيره من الصفات الخبيثة والأخلاق الرذيلة.

كراسة

بمعنى الجزء أو السفر، وتطلق على الدفتر والكتيب المحتوي على عدد صغير من الملازم أو مجموعة أوراق.

في العصر السعدي أطلق اللفظ على نصوص منثورة ومنظومة تتعلق بكيفية رسم القرآن وضبطه، ومبادئ الدين واللغة.

كرسي

هو منصب التدريس، وكراسي القرويين هي مناصب لتدريس علوم أو كتب معينة، يجري عليها راتب من ريع أوقاف محبسة عليها.

ظهرت هذه الكراسي في العصر المريني، عند ازدهار الفكر والثقافة واتساع مجالات العلوم.

وكان مبدأ ظهورها بجامع القرويين، للاستعانة بها على تلقين الطلبة العلم، خاصة عندما يكثر عددهم. بعد تأسيسها بجامع القرويين، انتشرت هذه الكراسي بسائر جوامع فاس ثم للمدن للغربية الأخرى.

كرسي الكتب

مسند من خشب يوضع عليه الكتاب، يتخذ لحماية الكتاب من التمزق خلال المطالعة أو النسخ منه.

عند غياب كرسي الكتب ينصح بوضع الكتاب

بين كتابين.

كسـل

التثاقل عن الشيء والفتور فيه، وهي حالة ذهنية ونفسية، تعرقل نشاط الفكر ونشاط الإرادة، تتعدد أسباب هذه الحالة وتتنوع.

ذكر المربون المسلمون الكسل، كأحد الموانع التي تحول دون تعلم التلميذ، أو دون تحقيق النجاح، لكن اعتبروه عاملا ذاتيا يقتصر على التلميذ، و لم ينتبهوا إلى العوامل الأخرى المرتبطة بالمعلم أو الطريقة أو المادة. لكن المربين حرصوا دوما في كتاباتهم على نصح المتعلم بالاجتهاد وعدم التقصير، وباتخاذ الشريك المجتهد وعدم الارتباط بصداقة مع الكسول، تفاديا لكل تأثر بسلوكه وكسله.

كـلام

هو النطق: العملية التي يتم بواسطتها تبادل الأفكار بين الناس، بطريقة تعتمد على السمع، ووسيلة الكلام الفم ولواحقه من لسان وحنجرة.

لم يعن المربون العرب بكلام الأطفال عنايتهم بالأمور الأخرى، ويندر أن نقرأ لهم إشارات إلى هذا الموضوع، ويغلب على الظن أن سبب ذلك، هو أن الطفل يدخل المؤسسات التربوية، ويشرع في التعلم في عمر متقدم، بعد أن يكون قد أتقن الكلام.

أما الأطباء العرب فقد خلفوا مباحث في كلام الصبي، ضمنوها مؤلفاتهم التي تطرقوا فيها إلى نمو الصبيان، ومشاكله. فأوصوا بالعناية بكلام الصبي خلال فترة تعلمه النطق.

كنـاش

لفظ كناش أو كناشة، هو اصطلاح يكاد يكون خاصا بالمغاربة، ويعني الدفتر الذي يسجل فيه الفقيه أو العالم ما قرأه على شيوخه وشيوخ شيوخه. فهو شبيه بالفهرست والبرنامج.

كيمياء السعادة

مصطلح استعمله الفلاسفة خاصة، يعني تهذيب النفس باجتناب الرذائل وتزكيتها باكتساب الفضائل وتحليتها بها.

- ل -

لا لا

هو مربي أولاد الأمراء والوزراء والكبار بالشام. وهذا اللفظ غير عربي، استعمله السراج الوراق في قوله:

تربية الخدم هذا شك فلا يخرج عن لا لا

لحـن

عند القراءة هو التطويل في القرآن فيما يقصر والقصر فيما يطال. وقد جاء في كتب التربية النهي عن تعليم القرآن باللحن، لأن ذلك يؤدي إلى الغناء وهو مكروه.

لعـب

عرفه الجرجاني بأنه فعل الصبيان يعقبه التعب من غير فائدة. لم يغفل المربون المسلمون عن أهمية اللعب الترويحية، ودوره في تجديد نشاط التلاميذ،

وتجديد رغبتهم في التعلم.

واللعب أنواع منه المحرم ومنه المباح، منه الضار ومنه المفيد. وقد أوصى الشيزري المعلمين بمنع الصبيان من اللعب المكروه، الذي يؤدي إلى مخالفة الشرع، مثل اللعب بالنردشير وسائر ألعاب الرقع والطاولة الفارسية.

أما اللعب الذي يفيد، ويعين على التعلم، فلا ضرر منه، بل ولا غنى عنه. يقول الغزالي (إن منع الصبي من اللعب وإرهاقه دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش).

ويرى العبدري أنه (ينبغي أن يؤذن للصبي بعد الفراغ من المكتب أن يلعب لعبا جميلا ويستريح إليه من تعب الأدب بحيث لا يتعب في اللعب).

لوح

صحيفة من خشب مصقول أوعظم، تكتب عليها النصوص. وقد حظي اللوح التعليمي في تاريخ التربية بقدسية خاصة، فكان يعنى بتزويقه عند إتمام حفظ الطفل لجزء من القرآن، وأحيانا في الأوقات العصيبة والأزمات السياسية، كان يحمله صبيان المكاتب على رؤوسهم ويذهبون عند السلاطين لغرض التشفع لديهم لأهل بلدهم.

كما أن بعض المدرسين كان يستعمل لوحا أبيض بين يديه، لشرح الأشكال والصور المنطقية، فحذق عليه تلاميذه هذه العلوم ونشروها بنفس الطريقة في أنحاء المغرب.

مارستان

كلمة فارسية معربة.

وهي مؤسسة صحية تبنى أساسا لعلاج المرضى وإيوائهم، تلحق به مساجد ومدارس.

تنظم به دروس في الطب نظرية وتطبيقية. فكانت تحوي قاعات خاصة للبحث والدراسة، وإلقاء المحاضرات والمداولة في أمور الصحة والعلاج.

مؤدب

أطلق لقب مؤدب على معلمي أولاد الملوك والأمراء. قال الجاحظ. وقالوا اسم المؤدب من الأدب، والأدب إما خلق وإما رواية، وقد أطلقوا له اسم المؤدب على العموم.

فالمؤدب هو الذي عهد إليه بتربية الأمراء وتعليمهم. (ويستدل من نصائح الملوك للمؤدبين إنهم ما قلدوهم أمور أبنائهم، إلا بعدما ارتفع إليهم في الخبر حالهم في الأدب، وبعد أن كشفهم الامتحان، وقاموا على الخلاص)، وهكذا كانوا يختارون المؤدب بعد أن يستقصوا أخباره، ويستفسروا عنه معارفه، ثم يختبر وإذا وقع عليه الاختيار وحظي بالقبول، فإنه يحظى بالاحترام والإجلال، ويحيطه لقب المؤدب بإهاب من العظمة.

متعلم

تعني هذه الكلمة الناشئ الذي يذهب إلى مؤسسة تعليمية أو لزيارة عالم قصد التعلم والتفقه،أو الذي يزوره المؤدب في البيت، كحال الأمراء وأولاد الأعيان، كما تطلق على كل راغب في اكتساب المعرفة والاستزادة من العلم، ولو عن طريق آخر دون الارتباط بمؤسسة أو عالم.

متن

المتون أو المنظومات العلمية: هي نصوص منظومة

في الغالب، متعلقة بعلوم الآلة والفقه، تختصر قواعد ومبادئ العلوم والفنون، أو تحصر بعض مصطلحاتها الأساسية.

جرى التقليد التربوي على أن يدرسها التلاميذ بعد حفظ القرآن الكريم. فكانت تحفظ في مجموع المغرب والبلاد الإسلامية.

بعض المنظومات تنسب إلى القرن الأول، لكن الاتجاه إلى نظم المتون عرف انتشارا ونموا متزايدا في القرن السابع خاصة، من أشهر المتون الاجرومية والألفية والمرشد المعين والمقنع ومثلث قطرب ومختصر الشيخ خليل.

وأكثر المتون لها أكثر من شرح.

مجلة

يقول ابن دريد في اشتقاق المجلة (الصحيفة يكتب فيها شيء من الحكمة) وقال الجرجاني هي الصحيفة يكون فيها العلم. وقال أبو عبيدة كل كتاب عند العرب مجلة.

مجاهدة

في اللغة المحاربة. وفي الشرع محاربة النفس الأمارة بالسوء، بتحميلها ما يشق عليها بما هو مطلوب في الشرع.

وهو من مصطلحات التربية الصوفة. ألف فيه الصومعي التادلي كتابا سماه (بداية المريد في الجد والمجاهدة).

مجلس

مكان القعود لسماع حديث أو حضور درس أو إملاء. وهو أكبر من الحلقة، بحيث لا يستطيع الناس التحلق حول المحدث المعلم. فيجلسون حيث انتهى بهم المجلس.

وقد جرت العادة في مجالس التدريس بجلوس المتميزين قبالة وجه المدرس، والمبجلين من معيد أو زائر عن يمينه ويساره.

مجلس الدعوة

مجالس لتعليم ونشر المذهب الفاطمي الإسماعيلي الشيعي، يشرف عليها داعي الدعاة الفاطمي ونوابه في الأقاليم المصرية، ولا تقتصر على المتشيعين وحدهم، بل لسائر الناس. كانت المجالس للرجال والنساء على السواء، كما تعددت مجالس الدعوة لكل الفئات، فكان لأولياء الدولة مجلس، وللخاصة وشيوخ الدولة مجلس، ولمن يختص بالقصور من الخدم مجلس، ولعوام الناس وللطارئين على البلد مجلس.

كما كانت الدعوة الفاطمية تقرأ في مكانين محددين في القصر: واحد للرجال، يعقد في القاعة الكبيرة ذات الأعمدة (الإيوان). والثاني للنساء، في مجلس الداعي المسمى المحول، وهو أعظم المباني وأوسعها. وكان التعليم الديني في القصر يتم في حلقات حول داعي الدعاة أو نوابه. ويتمحور التعليم في هذه الحلقات حول التعريف بالعقيدة الفاطمية، وأحقية الإمامة الفاطمية وتسلسلها.

محبرة

جمعها محابر: أوعية صغيرة يحمل فيها طالب العلم الحبر الذي يحتاجه للكتابة، وهي أخف من الدواة.

وقد عرفت حلقات الدرس هذه المحابر منذ شيوع الكتابة وانتشار مؤسسات التعليم.

وقد أوصى المربون طلاب العلم باستحضار المحبرة

دوما، وخاصة خلال حضور مجالس العلم، حتى لا يضيع منه ما يسمعه من حديث أو علم.

محتسب

القائم بالحسبة، والحسبة لغة الأجر والثواب، مأخوذة من الاحتساب على طلب الأجر. ومن معانيها الأخرى التدبير والنظر. واصطلاحا تعني القيام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإصلاح بين الناس.

والقائم بالحسبة هو الموظف الديني يتولى مهمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بحمله الناس على الالتزام بصحة المعاملات فيما بينهم لتبني الروابط الاجتماعية بين الأفراد على أسس سليمة، مطابقة لما جاءت به الشريعة الإسلامية.

ففي عهد الدولة الفاطمية كان المحتسب من كبار الموظفين الدينيين، يعهد إليه بمسؤولية الإشراف على التعليم، وله نواب في سائر أعمال الدولة يمثلونه، فكان يراقب المعلمين، وينذر الذين يتجاوزون في ضربهم للصبيان الحدود المعقولة.

وكان يكلف المحتسب بالعناية بأمر تعليم المسلمين، حتى لا يلقنوا ما يضر بالمجتمع الإسلامي، ولا مايسيء لسمعته أو وحدته.

محرس

تجمع على محارس، وهو مكان مخصص لطلاب العلم الغرباء؛ يضمن لهم الإقامة الآمنة والإعانة المالية، فضلا عن مكان التعلم والمدرس.

محضرة

تجمع على محاضر، وهو في الأصل رباط لنشر الثقافة الدينية، وتعليم الناس أمور الدين وتعود البذرة الأولى لنشأة المحاضر في الصحراء إلى عهد المرابطين. حيث أسس عبد الله بين ياسين، في جملة ما أسس رباطا على بعد 60 كلم من نواكشوط الحالية.

ويطلق اللفظ أيضا على المكتب (الكتاب).

مختصرات

هي الكتب التي تختصر أمهات الكتب، أي الأصول، وتختصر لتيسير حفظها على طالب العلم بالخصوص.

فعندما تنوعت العلوم، وتكاثرت الكتب، خصوصا الكبيرة التي يتعذر استيعابها على ذاكرة الطلاب، فشت ظاهرة الاختصار.

وأهم ما أخذ على هذه المختصرات، عدم استيفائها للأفكار والأحكام التي تضمنتها المؤلفات الأصلية.

كما أن المختصرات ينسب ما فيها إلى الأصل، مع أن الواضع ليس واحدا، وإن كان قليل من المؤلفين يضعون مصنفا ثم تلخصيا له على حدة.

مدبر الصبي

مدبر الصبي: هو الذي يتولى أمور الصبي بالتربية أو التعليم. استعمل اللفظ ابن سينا في رسالة السياسة.

مدرر

جمعه مدررون، ولعله مشتق من الدرة التي تستعمل لضرب التلاميذ، هو صاحب (المسيد) أو معلم الكتاب بالمغرب، ويسمى (المكتب) بالأندلس.

مدح

مدح: أحسن الثناء على الشخص، والمدح نوع من الإثابة والتعزيز الإيجابي لسلوك قصد تكراره.

فإذا كان العقاب مطلوبا للحد من تكرار السلوك السلبي، فإن المدح مطلوب أيضا لتشجيع الصبي على تكرار السلوك المطلوب، وهو التعلم والخلق الحسن. فمن الأطفال (من إذا مدح تعلم علما كثيرا) لهذا يجب أن يمدح (إذا ظهر شيء جميل منه) بهذا يوصي كل المربين المسلمين.

ويوضح ابن جماعة أن أثر المدح لا يقتصر على الصبي المجد الممدوح، بل يتعداه إلى زملائه الآخرين ويحفزهم على الاجتهاد حتى ينالوا المدح والثناء الذي ناله صديقهم (فالمدح يبعثه وإياهم على الاجتهاد).

مدرس

في اللسان المدرس الكثير الدرس، المجرب.

المدرس هو الفقيه المسؤول عن تدريس العلوم الفقهية وما يتصل بها من أصول وتفسير.

مدرسة

المدرسة مكان الدرس، مكان تلقي العلوم ونشرها.

تجمع الدراسات التي صدرت عن المدرسة على أنها وجدت بدافع من الاتجاه السني، الراغب في مقاومة الاتجاه الفاطمي الشيعي الذي كان يدعو له جامع الأزهر بالقاهرة.

لكن هذا القول يصدق على نشأة المدارس النظامية، التي حامت حولها أكثر الدراسات. هذه المدارس التي أنشأها الوزير نظام الملك، وافتتحها الخليفة العباسي القائم بأمر الله عام 1048م، وقد قام الوزير نظام الملك نفسه بالتدريس فيها واختيار المدرسين. غير أن اكتشاف مواد جديدة في المصادر، وخاصة في كتب الطبقات، أمدتنا بمعلومات جديدة تصحح نتائج الدراسات السابقة.

وتشير هذه المصادر إلى وجود مدارس كثيرة خاصة في منطقة خراسان وما وراء النهر، وجدت هذه المدارس قبل نشأة المدارس النظامية.

ويعتبر نظام الملك أول من جعل إنشاء المدرسة ورعاية المتعلمين بها من عمل الدولة، ثم أصبح بعده تقليدا انتقل إلى كافة الدول الإسلامية.

وميزة المدارس النظامية، أنها كانت تجمع العلوم كلها، فعنيت بدراسة علوم القرآن والسنة والمذاهب الفقهيةوعلوم العربية، والرياضيات والفرائض ومنافع الحيوانات وعلم الطب، وكان يلحق بكل مدرسة مسجد صغير لإقامة الصلوات.

مدونة

اشتهرت المدونة ككتاب تعليمي، يدرس ويحفظ في مختلف المدارس بالمغرب العربي، رغم أنها لم يصنفها مؤلفها لطلبة المدارس، بل كتبها لضبط وجمع مسائل الفقه المالكي، فلاقت قبولا وذيوعا بين طلبة العلم.

ونظرا لأهمية المدونة ككتاب تعليمي وديني، فقد حظيت باهتمام الفقهاء، فشرحوها واختصروها وذيلوها، بتعليقاتهم وإضافاتهم.

مرتب

هو الذي يستفيد من راتب (إجراء) قار.

يشترط في المرتب أن يكون متفرغا لطلب العلم، مجتهدا غير متهاون.

مريد

يطلق هذا اللفظ على التلميذ في التربية الصوفية، قال الجرجاني المريد عند الصوفية هو المتجرد عن

الإرادة، وقاله ابن عربي في اصطلاح الصوفية. آداب المريد مع شيخه لاتختلف كثيرا عن آداب المتعلم مع معلمه، غير أنه في علاقة المريد مع الشيخ تطغى العلاقة الروحية والطاعة الدائمة العمياء،

وصحة الاعتقاد في الشيخ، وقبول كلامه بالإيمان والتسليم، وإذا تحقق ذلك فإن المريد يساوي شيخه في العلم وما يبقى للشيخ إلا مقام الإفاضة عليه من علومه لاغير.

مزوار الطلبة

كلمة باللهجة الأمازيغية المغربية، تعني الإبن البكر. وقد استعملت اللفظة في دواوين الدولة المرينية، بمعنى الصدر الرئيس والمقدم، ثم استقر تداولها واستعمالها لتدل على رئيس جماعة أو طائفة.

مسألة

جمعها مسائل: موضوع السؤال.

هي المطالب التي يبرهن عليها في العلم ويكون الغرض من طرحها معرفتها أو اختبار الطالب.

مسبّع

مسبِّع (بكسر الباء المشددة) هو الطالب الذي يحفظ القرآن بالقراءات السبع.

ويذكر عن الأستاذ الصغير أنه ختم عليه ثلاث مائة مسبع أي قرأوا عليه القرآن بالقراءات السبع.

مُسْتَدعَى

هو طالب العلم الذي استدعاه العالم لتدريسه، بعدما توسم فيه جودة الذكاء وقوة الخاطر وتفتح الذهن، ليقوم بتعليمه.

مستناب

هوالمدرس الذي يقوم بوظيفة التدريس، في مدرسة أو مسجد ما، نيابة عن مدرس آخر اضطرته ظروفه للتغيب.

ويكون انتصاب المستناب للتدريس مؤقتا، حتى يعود المستنيب أو يقره الحاكم أو ناظر الوقف في وظيفته بدل المتغيب. وقد أثير حول مشروعية تصرف المستنيب، في الأجرة المرتبة على التدريس من الوقف، نقاش أدلى فيه الفقهاء برأيهم.

مسجد

المسجد اسم لمكان السجود، وأصبح الاسم يطلق على المكان المعد للصلاة.

يفرق الفقهاء بين المسجد والجامع، فالمسجد هو مكان إقامة الصلوات الخمس، وعندما تقام في المسجد صلاة الجمعة، يطلق عليه اسم المسجد الجامع. والجامع نعت للمسجد، لأنه مكان الاجتماع.

كان المسجد مؤسسة، من بين أغراضها درس العلوم وتدريسها، ولهذا كان يتخذ كمكان للدراسات العليا في اللغة والعلوم الدينية. وقد اتخذ الأئمة والفقهاء وعلماء المذاهب المساجد لهذا الغرض. ومع تنوع المجالس وتعددها، وازدهار الحركة العلمية الثقافية، أصبحت حلقات المساجد تنقسم إلى ثلاثة بحسب أماكنها في المساجد:

-حلقة أصحاب الكراسي، وهم القصاصون المذكرون الوعاظ.

- حلقة أصحاب الأساطين، وهم المفتون في أحكام الدين.

-حلقة أصحاب الزوايا، وهم أصحاب المعرفة.

والإشراف على هؤلاء كان موكولا للمحتسب، الذي يراقبهم في عملهم، ويقر منهم ذوي العلم ويمنع المتطفلين من التصدر في المسجد، سواء للوعظ أو الإفتاء والتدريس.

وللمساجد أحكام وآداب حددها الفقهاء، وطالبوا مرتاديها باحترامها، منها: الحفاظ على نظافتها، والتطيب، وأخذ الزينة قبل دخوله، وعدم رفع الصوت فيه بقراءة أو صلاة، وحظر البيع والشراء، والحديث في الأمور الدنيوية الخاصة، وغير ذلك من الآداب والأحكام.

مُسَمِّع

أحد أعوان المدرس يتخذه المدرس قريبا منه يلقى إليه الكلام، فيوصله هذا المسمع الى المستمعين المجتمعين في الحلقة.

يشترط فيه أن يكون متيقظا، قادرا على التقاط كلام الشيخ بشكل صحيح. حتى لا ينقل الخطأ إلى المستمعين، ولا يزيد ولا ينقص من كلام الشيخ. (فإن خيانة الرجل في العلم أشد من خيانته في المال).

معلم العوم

معلمون خصوصيون، اتخذهم الفاطميون لتعليم الصبيان السباحة.

مَعْلَمَة

تجمع على معالم: الاسم الذي يطلق في اليمن، على ما يعرف في البلاد العربية الإسلامية بالكتاب.

معلوم

مَعْلَم ومعلوم جمعها معاليم، وهو ما يتقاضاه المدرس أو المعيد من راتب، جزاء إقرائه علما من العلوم في مدرسة.

وهو في أغلب الأحيان يعينّه الواقف، ويحدده بحسب عدد التلاميذ الذين يعلمهم، بحيث إذا تناقص عدد التلاميذ في الكتاب تناقص المعلوم.

مُعيد

يطلق هذا اللفظ على المكلف بإعادة الدروس مع الطلبة لزيادة توضيحها وتفهيمها، من غير أن يكون مطالبا بإضافة شيء جديد إليها. ويكون من أنجب الطلبة وقريبا من مستوى الشيخ والأستاذ.

قال السبكي والمعيد عليه قدر زائد على سماع الدرس، من تفهيم بعض الطلبة ونفعهم وعمل على ما يقتضيه لفظ الإعادة.

مفيد

يكون المفيد في مستوى الأستاذ أو أعلى منه، حسبما يفهم من كلام تاج الدين السبكي في كتابه معيد النعم حيث قال ما لفظه (عليه أن يعتمد ما يحصل به في الدرس فائدة من بحث زائد على بحث الجماعة ونحو ذلك. وإلاّ ضاع لفظ الإفادة وخصوصياتها، وكان أخذ العوض في مقابلها حراما).

مُكَتِّب

هو معلم الخط في الكتّاب أو المسجد، وقد لاحظ بعض الرحالة أنه في أكثر البلاد العربية، يكون الملقّن للقرآن على حدة والمكتّب على حدة. فيتنقل الصبي من تلقين القرآن إلى التكتيب، ولذلك ما يتأتى للمتعلمين من حسن الخط، لأن المعلم له لايشتغل بغيره. فهو يستفرغ جهده في التعليم

يراد العلم إلا للعمل، فلولا العمل لم يطلب علم، وهو سببه وخادم له في آن واحد).

– ف –

فطـــرة

من فطره يفطره بالضم فطرا أي خلقه. الفطرة ما فطر عليه الخلق من المعرفة به. وقال أبـــو الهيثـــم الفطرة الخلقة التي يخلق المولود عليها. قال وقولـــه تعالى "الذي فطرني فانه سيهديني" أي خلقني.

وفي الحديث كل مولود يولد على الفطرة.

فكرة الفطرة كما وردت في الحديث الشـــريف، فكرة أصيلة في الإسلام، تستحضرها جل الكتابات التربوية الفقهية خاصة، عنـــد الكـــلام في ابنـــاء وتشكل شخصية الطفل. وطرح مفهوم الفطـــرة حقيقتين اثنتين على جانب كبير من الأهميـــة في تربية الأطفال وهما:

-استقلالية الإنسان الفرد بفطرته عن المجتمع الذي يولد فيه.

-أثر المجتمع في نشأة الفرد

لهذا أولى الفقهاء المربون أهمية كبـــيرة لموضـــوع الفطرة، وحرصوا على حمايتها مما في البيئـــة مـــن عناصر وعوامل يمكن أن تلحق بها ضررا.

فلقـــــة

أو الفلكة، وهو الأداة من الخشـــب الـــتي فيهـــا خروق، كل خرق على قدر سعة الساق، تُدخـــل فيها أرجل التلميذ المستحق للعقاب، الذي يستلقي على الأرض ليتلقى الضربات على بطن قدمه.

أحيانا كان المعلم يأمر التلاميذ بتوفيرها، فقال ابن سحنون على المعلم أن يكسب الدرة والفلقة وليس على الصبيان ذلك. أما ابن الحاج العبدري فيقول بأنه لا يليق بمعلم القرآن وحامله أن يمتلكهما.

فـــــن

لم تكن كلمة فن تعني قديما ما تعنيه اليـــــوم، لأن مفهومها اليوم تحدد وأصبح مقصورا على عناصر لا تدخل في نطاق ما يسمى اليوم علماً في حـــين أنها كانت تشمل الكثير من معطيات العلم.

كانت الكلمة إذن تعني العلم عموما، فنقرأ مثـــلا (دولة في الفنون العلمية) أو (ألّف في فن) وأيضـــا (يطلب من كل فن نصيبا كافيا) وأيضا (لا يمكن الطالب من الاشـــتغال في فنـــين أو أكـــثر إذا لم يضبطهما).

فهرس

كلمة فارسية معربة، ولعل أقرب الصيغ إلى الأصل (فهرست) بكسر الفاء والراء وسكون الهاء والسين والتاء. ذلك ما نجده عند ابن النديم وغيره.

إجازة يذكر فيها المؤلف شيوخه وما قرأ عليهم من كتب، وأسانيدهم في تلك الكتب مرويـــة عـــن شيوخهم. يتسلسل إلى مؤلفي الكتب أو واضعي العلوم وأئمة المذاهب. يطلق الاندلســـيون علـــى الفهرس اسم البرنامج أو المعجم أو الثبت ويسميه الشرقيون المشيخة.

– ق –

قراءة

1) القراءة بمعنى العرض، وهي من طرق تحمـــل الحديث وأدائه، تأتي بعد السماع عند الجمهـــور.

وعدها بعض العلماء بمنزلة السماع، وفضل آخرون القراءة على السماع.

قال ابن الصلاح: إن أكثر المحدثين يسمون القراءة على الشيخ عرضا، من حيث أن القارئ يعرض على الشيخ ما يقرأه، كما يعرض القرآن على المقرئ.

وتتحقق القراءة سواء كان الطالب القارئ، أو قرأ غيره وهو يسمع، أو قرأ من كتاب أو من حفظه، أو كان الشيخ يحفظ ما يقرأ الطالب عليه، أو لا يحفظه، لكن يمسك أصله هو أو ثقة غيره. وبعد تمام القراءة يجوز للطالب أن يروي الكتاب أو الكتب التي تمت قراءتها على الشيخ المدرس.

2) القراءة بمعنى التلاوة: ومنها تقرّأ بمعنى تفقّه ومنها الإقراء والقرآن.

وهذه الكلمة من الألفاظ الأكثر شيوعا في المدونات والكتب التربوية، ويقصد بها في أغلب الأحيان تلاوة القرآن الكريم. من أنواع هذه القراءة.

-قراءة الظاهر: وهي استظهار القرآن من حفظه عن ظهر قلب، دون النظر إلى اللوح أو المصحف. وهي عادة المغاربة في إقراء القرآن وتحذيق الصبيان.

-قراءة الناظر: وهو ما جرت به العادة في الأندلس، فتعتمد على القراءة في اللوح الذي يتجدد محوه وكتبه كل يوم. ويستعاض اللوح بالمصحف أحيانا فيقرأ فيه الصبي.

قرين السوء

القرين من الاقتران والمصاحبة. والسوء يعني القبح والفجور والمنكر والفساد. ومنه قول الجاحظ (لا أعلم في جميع الأرض شيئا أجلب لجميع المفاسد من قرناء السوء).

تكلم المربون المسلمون جميعهم عن أهمية المخالطة الاجتماعية في تكوين شخصية الصبي وتشكيل سلوكه وأخلاقه. لهذا نبهوا إلى خطورة مخالطة الصبي لمن لا خلاق لهم، لما في ذلك من التأثر بأخلاقهم وتأثر بطباعهم، فطالبوا بعزل الصبي عن هؤلاء الذين لقبوهم بقرناء السوء.

قـط

جمعه قطوط، في الأصل الجلد الذي يكتب عليه، ويطلق على ما قط من الكاغد والرق ونحوه. قال ابن عبيدة والكسائي: القط الكتاب بالجوائز.

قلـم

القلم آلة الكتابة، ورد ذكره في القرآن الكريم في عدة سور. كما تحدث عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم مبينا أهميته. وقد حظي القلم بقدسية خاصة في التاريخ الإسلامي والثقافة الشعبية. فمنذ أن خلق الله الإنسان وعلمه بالقلم، والناس يستعملون القلم في أغراض تعليمية وتوثيقية وإعلامية.

ولعل هذه المكانة الخاصة التي حظي بها القلم في الإسلام، هي الدافع لتطوير الخط العربي وتجويده والعناية به، وبصناعة الأقلام وبرايتها وإعدادها.

وقد خص أكثر الفقهاء والمربين القلم بفصول من مؤلفاتهم، يصفونه ويذكرون كيفية استعماله، والشروط التي تحدد جودته وهي أمور مهمة تؤثر على نوعية الخط والكتابة وعلى تداول وانتشار العلم.

الصحيفة التي يكتب فيها. وفي اللسان ثوب حرير أبيض، يسقى بالصمغ ويصقل ثم يكتب فيه.

— ن —

نابت

نابت جمعها نوابت. استعمل ابن باجة هذا المصطلح، للدلالة على اللامنتمين الى المدينة، الرافضين الاندماج في التشكيل الاجتماعي، الرافضين إديولوجيتها، قيمها وحضارتها، نهجها وتوجهاتها. إنهم رافضون لواقع المدينة، وللفكر المعبر عن هذا الواقع.

وهذا المصطلح يصعد استخدامه إلى الفارابي، فالنوابت اللامنتمون يحملون إليها أفكار التغيير في الثقافة والسوك، والتجديد في النظام السياسي والاجتماعي والقانوني والخلقي. إنهم رمز تجديد بناء المدينة الشامل.

ناظر

كانت الأجهزة الحاكمة في الدول الإسلامية، هي التي تعين نُظّارا على أوقاف المساجد الجامعة: كالأزهر والزيتونة والقرويين. وشيئا فشيئا تدخل الفقهاء إلى أن أصبحوا يتولون النظارة على المؤسسات التعليمية، وكذا المساجد، وخاصة في أواخر العصر العثماني.

وكانت وظيفة الناظر الوظيفة الإدارية في المدرسة، وأحيانا كانت وظيفتا المدرس والناظر تجتمعان في شخص واحد، يعين للتدريس في المدرسة والنظر في أوقاتها. فهو يدير المدرسة ويشتري لوازمها، ويصرف الرواتب والمخصصات والمكالمات والمكافآت للطلبة والمدرسين والمستخدمين، حسب ما قرره الواقف في حجته.

نزهة

خرجة إلى عرصة أو حديقة، يقوم بها معلم مع تلاميذه للترفيه عنهم، وعلى سبيل الاستراحة، ودفعا للتعب المترتب على الدرس. وكان من عادة بعض المدرسين، الخروج مع تلاميذهم في نزهات إلى عرصاتهم.

لم نقف في كتب التراث التربوي على ذكر لأهمية النزهة، أو الخرجة الترفيهية، ولا على شيء من هذا القبيل، وإن وجدنا في هذه الكتب حديثا عن أهمية الاستراحة وقيمتها التربوية والنفسية، لكن لم تذكر هذه الكتب أشكال الاستراحات وطرق تنظيمها.

نصاب

النصاب تعني الدرس.

نفس

للنفس معان مختلفة، وقد يقصد بها في سياقات متباينة ما نسميه النفس أو العقل أو القلب أو الروح. قال محمد بن فاضل بن مامين (فإن النفس باعتبار أنها نفس الشيء وذاته، وعقل باعتبار إدراكها، وقلب باعتبار انقلابها من شيء إلى شيء، وروح باعتبار استراحتها بما يلائمها).

وقد وردت في القرآن الكريم بمعنى الذاتية، هوية الذات في إطارها الفردي والذي يتمايز بها الانسان عن غيره، حملت لفظة النفس هذا المعنى الخاص في مواضع متعددة.

يقول الجرجاني معرفا النفس، هي الجوهر البخاري اللطيف، الحاصل لقوة الحياة والإرادة والحس والحركة. ويقسمها إلى أنواع ثلاثة: النفس الأمارة والنفس اللوامة والنفس المطمئنة.

نادى المربون بتزكية النفس وترقيتها، وأكدوا في كتاباتهم أن العلم أحد أهم وسائل ترقية النفس وتهذيبها وتكميلها.

نفيسة

هي النفساء بلغة العامة في المغرب. وكان من عادة معلمي المكاتب إذا عسر الوضع على حامل، أو لم يسقط خلاصها، بعد ولادتها، أن يرسلوا الصبيان المتعلمين إلى شوارع المدينة وسبلها، يزورون الأضرحة والمشاهد، ممسكين بأطراف رداء، واضعين فيه بيضة، داعين الله أن يفرج كربتها. وأصحاب الحوانيت والمارة يرمون في وسط الرداء المنشور بفلوس وما يؤكل من فواكه تحمل إلى معلم الكتاب.

نبه الفقهاء إلى مساوئ هذا العمل الذي يتعارض مع أهداف العمل التربوي ووظيفة المعلم. فنبهوا بشدة إلى آثاره السيئة، وحرموا على المعلمين فعله.

نقش

هو تأثير عمل المربي على الصبي، والتربية القديمة كانت تنظر إلى الطفل كصفحة بيضاء، يمكن أن نسطر عليها ما نشاء، أو كعجينة لينة نشكلها على النحو الذي نريد، وينتج عن هذا التصور إمكانية ممارسة التربية بأساليب تلقينية.

وأكد مربون أن النقش محدود التأثير، ولا يمكن أن يغير من طبيعة الطفل الأصلية، فالأطفال يختلف استعدادهم لقبول النقش، وأن النقش المؤثر هو الذي يتوافق مع طبيعة الطفل، ممثلة في ميوله وقدراته.

نقيب

كبير القوم وسيدهم، والمقدم عليهم. وقد جرت العادة في مجالس العلم أن يختار العالم المدرس، من بين المتعلمين، تلميذا يتخذه نقيبا. يتولى هذا النقيب ترتيب الحاضرين في الحلقة،وتنظيمهم وإجلاسهم في أماكنهم المناسبة لهم حسب منزلتهم،كما يتولى مراقبتهم، وتنبيههم إلى الدروس ومراعاة آداب حلقة العلم.

نيـة

القصد الوجه الذي يذهب فيه.

تعتبر النية ركنا أساسيا من كل عمل في الإسلام. فكل خطوة أو إجراء يجب أن تسبقها نية، تبين القصد من ذلك العمل. وكذلك في العلم والتعلم، يجب أن تكون هناك نية سابقة تبين للمتعلم الوجهة التي يذهب فيها خلال تعلمه.

وفي النية تربية على اليقظة والإرادة الواعية التي تخلص العمل به، ومن ثم كان حرص الإسلام على توافرها مع كل عمل، حتى يكون المؤمن واعيا لا يخضع لهواه، متجهاً بعمله الى الله. ولذلك كان إفساد النية إفسادا للعمل.

وقد حث على تحديد النية في طلب العلم كل المربين وهي تعني لديهم أحيانا أغراض التعليم وأهدافه.

همـة

باعث على العمل يكون بين الانفعال والسلوك، أو حركة داخلية تؤدي إلى حركة خارجية، أو سلوك

يتميز بالإقبال والحماس.

يقول الزرنوجي بأن الهمة ضرورية لطالب العلم.

– و –

وأد

وأد ابنته يئدها وأداً دفنها في القبر وهي حية.

تحدث القرآن الكريم عن الوأد وحرمه. وقال المفسرون أن الرجل كان في الجاهلية إذا ولدت له بنت دفنها حين تضعها والدتها، مخافة العار والحاجة.

ومنهم من كان يئد البنين عند المجاعة.

وقف

هو التزام بالتبرع، ينشأ عنه قطع التصرف بالعين الموقوفة، وصرف المنفعة إلى الجهات التي حددها الواقف. له شروط ذكرها الفقهاء.

والوقف وجد أصلا لحمل الدعوة الإسلامية وتبليغها. وقام بدور فعال في مختلف العصور على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وكفل للعديد من العلماء أرزاقهم كي يتفرغوا لأنشطتهم العلمية.

وقد ارتبط ازدهار التعليم بتعيين أوقاف تابعة لمؤسساته، وتحبيس عقارات يخصص مردودها للإنفاق على المؤسسات وأداء مرتبات هيئة التدريس وجرايات لطلاب العلم. فكفل للعلماء المدرسين والطلبة فرص العيش الكريم، وضمن استقرارهم وتفرغهم للعلم.

المراجع

الكتب :

-إحياء علوم الدين -الغزالي- دار المعرفة بيروت د.ت

-بلغة الأمنية ومقصد اللبيب -مؤلف مجهول- حققه عبد الوهاب بن منصور- المطبعة الملكية 1984.

-تاج العروس من جواهر القاموس -الزبيدي- دار الفكر، بيروت، د.ت.

-تاريخ التربية الإسلامية -أحمد شلبي- دار الكشاف، بيروت، 1954.

-تدبير الحبالى والأطفال -ابن البلدي- حققه محمود الحاج قاسم- دار الرشيد بغداد 1980.

-التراث التربوي الإسلامي، هشام نشابة- دار العلم للملايين، بيروت، 1988.

-التربية في الإسلام -أحمد فؤاد الاهواني- دار المعارف مصر، 1968.

- تهذيب الأخلاق -مسكويه- حققه قسطنطين زريق -بيروت 1966.

-الحركة الفكرية بالمغرب في عقد السعديين -محمد حجي - دار المغرب للتأليف والترجمة 1976.

-دائرة المعارف الإسلامية -ترجمة الشنتاوي وآخرون- دار الفكر د.ت.

-الدليل التربوي ج3 -إشراف محمد الدريج -مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993.

-رحلة ابن جبير -ابن جبير- دار صادر، بيروت 1964.

-روض التعريف بالحب الشريف -ابن الخطيب- حققه محمد الكتاني- دار الثقافة، الرباط، 1970.

-الروض الهتون في أخبار مكناس -ابن غازي- حققه عبد الوهاب بن منصور- المطبعة الملكية 1964.

-صورة الطفولة في التربية الإسلامية -صالح دياب الهندي- دار الفكر للنشر، عمان 1990.

-العصبية والدولة -محمد عابد الجابري- دار الطليعة، بيروت 1982.

-الآداب والعلوم والفنون على عهد الموحدين -محمد المنوني- دار المغرب للتأليف 1977.

-فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة- حسن إبراهيم عبد العال- م.ت.ع.د.خ - الرياض 1985.

-فهرس ابن غازي- حققه محمد الزاهي- دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر 1979.

-فهرس أحمد المنجور -حققه محمد حجي- دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر 1976.
-في الفكر التربوي (مستلات) المعهد العالمي للفكر الاسلامي - نيويورك د.ت.
-كتاب اصطلاح الصوفية -ابن عربي- حيدر آباد الدكن 1948.
-كتاب التعريفات- الجرجاني - بيروت د.ت.
-لسان العرب -ابن منظور- دار صادر بيروت، د.ت.
-المدخل -ابن الحاج- دار الحديث القاهرة 1981.
-معلمة الفقه المالكي، عبد العزيز بن عبد الله، دار الغرب الاسلامي- بيروت 1986.
المغراوي وفكره التربوي- عبد الهادي التازي -مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض.
-مقدمة تاريخ ابن خلدون -دار الفكر بيروت 1988.
-الموسوعة العربية الميسرة -دار نهضة لبنان 1986.
-نشر المثاني -القادري- حققه محمد حجي وأحمد التوفيق -دار المغرب للتأليف، 1977.

الدوريات:

-إبراهيم حركات: الدراسة والتدريس في عصر الخلافة (مجلة دعوة الحق) عدد 283.
-أحمد احدوثن: المصطلح التربوي في التراث (مجلة الدراسات النفسية والتربوية) عدد 13 (1992).
-أحمد شحلان: مفهوم الأمية في القرآن (مجلة كلية آداب جامعة محمد الخامس) عدد1 (1977).
-إدريس كرم: أثر التقليد الثقافي في الطفل المغربي (أنوال الثقافي) (1987/10/17).
-عبد الجبار العبيدي: التعليم عند المسلمين (مجلة المتحف / الكويت) عدد 3 (1987).
-عبد اللطيف السعداني: التعليم عند المسلمين (مجلة المناهل / الرباط) عدد 20 وعدد 21.
-محمد بن عبد الله: ناظر الوقف (مجلة دعوة الحق / الرباط) الأعداد 261 و269 و270 و271 و272.
-محمود قمبر: ذاتية الطفل والنظرية التربوية في الإسلام (المجلة العربية للتربية) عدد 2 (1984).
-نجاح القابسي: المعاهد والمؤسسات التعليمية في العالم الإسلامي (مجلة الثقافة العربية) (82/5).

أعداد خاصة:

-مجلة الرسالة التربوية (الرباط) عدد 12 (1982).
-مجلة الدراسات النفسية والتربوية (الرباط) عدد 9 (1989).
-مجلة المنهل (الرياض) عدد 467 (1989).
-مجلة الفكر العربي (بيروت) عدد 21 (1981).

(V) - أطروحات جامعية في التعريب والمصطلح

* الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث

للسيد / محمد علي الزركان (جامعة دمشق)

الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث

للسيد / محمد علي الزركان (*)

يبدو أن حركة وضع المصطلحات العلمية التي تجمدت في عصور الانحطاط بسبب توقف النشاط العلمي وانحسار العربية وانغلاقها قد عادت الى النشاط من جديد عندما بدأت اللغة العربية تتجدد في مطلع القرن التاسع عشر.

وكان ذلك القرن يمثل مرحلة انتقالية مورس خلالها وضع المصطلحات العلمية الحديثة (تعريبا أو ترجمة) من خلال اللغتين المسيطرتين في الأقطار العربية وهما الفرنسية والانكليزية اللتان رافقتا ودعمتا الحضور الأجنبي الاستعماري.

فلقد بدأ العرب وفي مصر خاصة بالعناية بالعلوم التطبيقية ووضع مصطلحاتها بداية حسنة سليمة قامت على ترجمة المؤلفات والمنجزات العلمية الى اللغة العربية، كما درسوها في مدارسهم العليا بلغتهم العربية أول الأمر، ثم توقفوا عن ذلك قبيل انتهاء القرن التاسع عشر فأصيبت العربية بنكسة لا تزال تعاني منها حتى اليوم، إذ مازالت معظم العلوم التطبيقية في الجامعات والمعاهد العليا العربية - غير السورية - تدرس بإحدى اللغتين الانكليزية أو الفرنسية.

وبعد الحرب العالمية الأولى صار لوضع المصطلح العلمي مؤسساته الرسمية، فالمجمعان في دمشق (1919) وفي القاهرة (1932) هما اللذان عنيا بالمصطلحات العلمية الحديثة، وكانت عنايتهما لغوية لفظية، ولكنهما فتحا الطريق أمام المؤسسات والهيئات المتخصصة الأخرى في وضع المصطلحات العلمية وتوليدها.

وأول مافعله مجمع دمشق كان تعريب المصطلحات العسكرية للجيش العربي زمن الملك فيصل بن الحسين، وكان هم بعض أعضائه من الأطباء أن يجعلوا لغة الطب عربية صحيحة وقد فعلوا.

أما مجمع القاهرة فقد كانت اتجاهاته معجمية شمولية في الإطار نفسه، وعلى الطريقة نفسها جرى مجمعا بغداد وعمان من بعد.

وبعد الحرب العالمية الثانية تأثر وضع المصطلح العلمي كل التأثر بأجواء الاستقلال والحرية التي شملت المنطقة، وبالنمو الواسع للتعليم، إذ دخلت

(*) ملخص الرسالة الجامعية التي أعدها الباحث لنيل درجة دكتوراه الدولة، تحت إشراف الأستاذ الدكتور شاكر الفحام، ونوقشت في كلية الآداب بجامعة دمشق (1993).

مصطلحات جديدة ماكانت بالحسبان، فولجت هذا الميدان جماعات أخرى ومؤسسات غير المجامع، أساتذة الجامعات بالاضافة الى أساتذة الجامعة السورية (جامعة دمشق حاليا) الذين سبقوا في هذا المضمار، ثم دخلته مؤسسات البحث العلمي والمعاهد العليا بأنواعها.

ولقد كثر عدد نقلة العلوم الحديثة وعدد المؤلفين في تلك العلوم، فاختلفت بهذا المصطلحات العلمية اختلافا كبيرا، وصار هذا الاختلاف داء من أدواء لغتنا العربية، وهو ينمو ويستشري كلما اتسعت دائرة الثقافة والعلوم في بلاد العرب.

كما كثر المتصدون لوضع المصطلحات العلمية، سواء كان ذلك من خلال تآليفهم التي كانوا يضعونها بين أيدي طلابهم في المدارس المتخصصة العالية، أو من تصنيف المعاجم العلمية المتخصصة. واستمرت أعمالهم في تزايد مستمر حتى العصر الحاضر، حيث شهد العقد السابع من هذا القرن من المعاجم الاصطلاحية المتخصصة ما لم يشهده عقد في تاريخ العربية على مداه الطويل.

وطبيعي أن تتجه جهود هؤلاء العلماء والباحثين الى مواكبة ماتتطلبه تلك النهضة العلمية من المصطلحات الجديدة. وقد شهدت لهم مؤلفاتهم الكثيرة بأنهم بذلوا جهدهم و لم يقصروا في السعي الى وضع المصطلحات العلمية العربية لما استجد من مفاهيم علمية، ولكن بعض المعوقات قد شتت تلك الجهود وأضعف قيمتها العلمية.

وسيتناول هذا البحث الجهود التي بذلت في وضع المصطلحات وتصنيف المعاجم العلمية في عصر النهضة الحديثة، أي منذ بدايات القرن التاسع عشر حتى نهايات القرن العشرين. ولقد اقتصر البحث على مصطلحات العلوم التطبيقية دون مصطلحات العلوم الانسانية وألفاظ الحضارة التي ليست موضوع هذا البحث، الا ماورد منها عرضا ضمن سياق معين من قبل أحد الباحثين.

وقد تتابعت المُوضوعات حسب التسلسل الزمني قدر الإمكان وجاءت طريقة العرض متخذة صفة الوصف والتفسير ما أمكن من غير أن يكون هناك موقف سابق يسعى الى نصرة أحد على أحد، أو ينتصر لهذا المؤلف أو لتلك الهيئة أو المؤسسة دون غيرهما. فالمبدأ الأساس هو عرض الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث ضمن موضوعية لغوية بعيدة عن الهوى والتسرع في إصدار الأحكام ما أمكن ذلك.

هذا وقد أفادت الدراسة من مصادر ومراجع كثيرة ومتنوعة سواء ماألف منها في القرن الماضي أو في القرن الحالي. وسواء أكانت مؤلفات علمية تدريسية أم معاجم اصطلاحية متخصصة. فكانت دراستي التي كان موضوعها (الجوانب اللغوية عند أحمد فارس الشدياق) قد فتحت لي آفاق الاهتمام بالمصطلحات العلمية والجهود اللغوية المبذولة من أجلها، وذلك لأن الشدياق اهتم بوضع المصطلحات العلمية والحضارية اهتماما كبيرا. فقد عاش في عصر

النهضة في مصر والشام ثم انتقل الى أوروبة واطلع على ماعند القوم من مخترعات ومبتكرات جديدة، فأحاط بما لم يحط به غيره في قضايا المصطلح العلمي في ذلك الوقت.

كما أفادت الدراسة من مجموع المحاضرات التي ألقاها المرحوم مصطفى الشهابي على طلاب معهد الدراسات العربية بالقاهرة والتي جمعها في كتاب (المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث).

وقد حفزتني كلمته في مقدمة الطبعة الأولى من كتابه هذا حين قال : "فأرجو أن تنبه هذه المحاضرات الموجزة طلاب المعهد على الاهتمام بقضية المصطلحات، لأنها أهم قضية تعترض سبيلنا عندما نحاول جعل لغتنا الضادية المضرية صالحة للتعليم العالي وللتعبير عن حاجات الحياة العصرية" ويعد كتابه هذا من أهم الكتب التي ألفت في هذا الموضوع خلال النصف الأول من القرن الحالي. ولا أظن أحدا قد تناول المصطلحات العلمية بالدراسة والتأليف بعد الشهابي الا ما كان من بعض المقالات المتفرقة في أعداد مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة وبعض أعداد مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق وفي مجلة (اللسان العربي) التي يصدرها مكتب تنسيق التعريب بالرباط والتي أفادت منها هذه الدراسة إفادة ملحوظة.

أما المعاجم المتخصصة في المصطلحات العلمية سواء أكانت جهودا فردية أم جماعية فقد أغنت الرسالة بمعالجاتها المصطلحات العلمية التي أنجزتها فضلا عن منهجيتها في التأليف المعجمي المصطلحي المتخصص إذ كان لكل منهجيته الخاصة به ولكل أسلوبه في التأليف المعجمي الاصطلاحي.

ولقد كان من وراء هذه المنهجية هدف علمي كان الحافز على إنشاء الدراسة وهو كشف الجهود اللغوية على مستويات مختلفة في وضع المصطلح العلمي الحديث. فقد توخينا منه دعم العربية الفصحى وتمكينها من حمل العلوم والتقنية في العصر الحديث.

وتجدر الإشارة الى أننا أفدنا من هذه المراجع بحسب ماسمح به منهج البحث وحدوده من غير تزيّد أو إسراف في الحواشي إظهاراً لسعة الاطلاع.

وهذا البحث مرجو منه أن يحقق غاية أساسية هي الوصول الى منهجية متفق عليها لوضع المصطلحات العلمية باللغة العربية تتصف بالتحديد والوضوح، كما يهدف الى تحقيق غايتين اثنتين:

الأولى: أن يدفع عن اللغة العربية تهمة التقصير والعجز، ويرد الى نفوس المتحدثين بها شيئا من الثقة بالنفس أريد لهم أن يفتقدوه منذ زمن عبر خطط مدبرة.

الثانية: المشاركة في الجهد المبذول لجعل اللغة العلمية في بعض جوانبها العامة متاحة للجميع، وليست وقفا على فئة قليلة من الناس تقرأ وتتحدث بغير اللسان العربي.

المنهج والخطة:

لقد ارتئي أن يقسم البحث من حيث الزمن الى مرحلتين رئيسيتين كانت نهاية الحرب العالمية الأولى

فاصلا بينهما، وذلك لأن تلك الحرب كانت فاصلا تاريخيا هاما في المشرق العربي بين عهدين هما: عهد الدولة العثمانية الذي انتهى بنهاية الحرب العالمية الأولى، وعهد الاستقلال الذي بدأ بعد نهاية تلك الحرب، حتى إنه ليمكن القول أنها كانت فاصلا متميزا بين القرنين التاسع عشر والعشرين.

ولا شك أن هذا التقسيم تقريبي لاحتمي، اذ لايمكن الفصل بين مرحلة تاريخية وأخرى فصلا دقيقا قاطعا، وذلك بسبب تداخلهما وتلاحمهما من جهة واختلافهما من جهة أخرى. حتى ان المرحلة التاريخية الواحدة يصعب أن يدل عليها ويستوعبها عنوان واحد ينطبق على كل ماتحتويه من أحداث، اذ لابد من وجود فروق جزئية قلت أم كثرت. فلا يعقل أن تستمر مرحلة تاريخية تقارب القرن من الزمن على وتيرة واحدة دون تحول أو تبدل أو تطور، وخاصة بعد قيام الحرب العالمية الثانية التي قلبت المفاهيم العلمية رأسا على عقب. فقد تقدمت المخترعات العلمية بأنواعها تقدما لم يسبق له مثيل، مما حمل العلماء واللغويين على وضع أو توليد مصطلحات جديدة لم يكن لها وجود من ذى قبل، أو انهم أعادوا النظر في المصطلحات القديمة التي تخطاها الزمن.

ولقد اقتضت طبيعة البحث هذا التقسيم التاريخي التقريبي، نظرا لأن العمل العلمي كان متصلا اتصالا وثيقا بين المرحلتين وخاصة في أعمال العلماء والباحثين الذين عاشوا نهاية الأولى وبداية الثانية.

وصار المشرق العربي في المرحلة التاريخية الثانية يشكل وحدة متكاملة في الجهود اللغوية في وضع المصطلحات العلمية الحديثة. فظهر تعاون بين الأفراد من جهة والمؤسسات العلمية من جهة أخرى في كل من مصر والشام والعراق.

فالمرحلة الأولى ابتدأت بأوائل القرن التاسع عشر وانتهت بنهاية الحرب العالمية الأولى، وهي التي يمكن أن يطلق عليها (عصر النهضة) وقد خصص لها الباب الأول من الرسالة كما سيأتي، أما المرحلة الثانية فقد ابتدأت بنهاية الحرب العالمية الأولى ولا تزال مستمرة حتى اليوم، ويمكن أن يطلق عليها (العصر الحديث)، وقد خصصت لها الأبواب الثلاثة الباقية من الرسالة، كما سنرى.

وأما من حيث المنهجية فقد انقسم هذا البحث الى أربعة أبواب وخاتمة

فالباب الأول: خصص لبحث وضع المصطلح العلمي في المشرق العربي في عصر النهضة منذ بدايات القرن التاسع عشر حتى نهاية الحرب العالمية الأولى، وهذا الباب - كما قلنا - مخصص لاستيعاب المرحلة التاريخية الأولى. وقد انقسم الى ثلاثة فصول. تناول الفصل الأول المصطلح العلمي ونقل العلوم الحديثة في مصر، والطريقة التي اتبعت في نقلها، مبينا جهود الأساتذة الأجانب والمصريين في نقل هذه العلوم ووضع مصطلحاتها في مدرسة الطب المصرية. وتناول جهود المترجمين من غير الأطباء والأساتذة وجهود المحررين والمصححين في وضع وتوليد المصطلحات العلمية كما أشار الى صعوبة ترجمة هذه

المصطلحات ومحاولة التغلب عليها.

وأما الفصل الثاني، فقد تناول المصطلح العلمي ونقل العلوم الحديثة في الشام مشيرا الى جهود أساتذة الكلية السورية الإنجيلية، والى جهود الكتاب والمترجمين من غير أساتذة الكلية في وضع المصطلحات العلمية.

وأما الفصل الثالث، فقد تناول المصطلح العلمي ونقل العلوم الحديثةبين الشام ومصر والعراق، مشيرا الى جهود الدكتور يعقوب صروف ومجلة (المقتطف) في وضع المصطلحات العلمية وتوليدها. وأشار أخيرا الى وضع المصطلح العلمي ونقل العلوم الحديثة في العراق الذي كان نشاطه محدودا في هذا الشأن.

وأما **الباب الثاني**: فقد خصص لجهود مجامع اللغة العربية الأربعة ومنهجيتها في وضع المصطلحات العلمية، فأفرد لكل مجمع منها فصلا خاصا به.

فكان الفصل الأول للبحث في جهود مجمع اللغة العربية بدمشق (المجمع العلمي العربي سابقا) منذ بدأ بوضع المصطلحات الإدارية وغيرها في مراحله الأولى. كما بحث في أعمال مجلة المجمع ودورها في وضع وتوليد المصطلحات العلمية الجديدة.

أما الفصل الثاني فقد تناول جهود مجمع اللغة العربية بالقاهرة في وضع المصطلحات العلمية وتوحيدها. وقد بدأ بلمحة موجزة عن تاريخ المحاولات الأولى لإنشاء هيئات لغوية علمية تشبه المجامع، وعن إنشاء المجمع الحالي والأدوار التي مربها كما تناول البحث منهجية المجمع في قبول المصطلحات، وكيفية صوغها، كما استعرض بعض قرارات المجمع في أقيسة اللغة وأوضاعها، وقراراته في الترجمة والتعريب، كما تناول التوصيات الخاصة بوضع المصطلحات العلمية والأمثلة عليها.

والفصل الثالث تناول جهود المجمع العلمي العراقي ومساهمته في وضع المصطلحات العلمية، فتكلمنا عن المحاولات الأولى لإنشاء المجمع، والقواعد التي سار عليها المجمع القديم في وضع المصطلحات وتوليدها. ثم توقفنا عند أعمال المجمع الجديد ومنهجيته في وضع المصطلحات العلمية في العلوم المختلفة التي وضعها المجمع وأقرها.

أما الفصل الرابع فكان لأعمال مجمع اللغة العربية الأردني وأهدافه ووسائله لتحقيقها، ومنهجيته في وضع المصطلحات العلمية، وجهوده في تعريب كثير من مصطلحات العلوم المختلفة التي تدرس في الجامعات الأردنية، والمنهج الذي كان يتبعه في عملية التعريب، وإفادة المجمع من الحاسوب في تدوين مصطلحاته التي عربها وأقرها.

والباب الثالث: تناول الجهود الأخرى غير المجمعية في وضع المصطلحات وتأليف المعاجم العلمية المتخصصة، منذ نهاية الحرب العالمية الأولى حتى نهايات هذا القرن. وقد انقسم الى تمهيد وثلاثة فصول.

أما الفصل الأول: فكان لإبراز جهود الجامعة السورية (جامعة دمشق) في وضع المصطلحات العلمية وتوليدها، وتأليف المعاجم المتخصصة. وقد

تناول جهود أساتذة الجامعة في تأليف الكتب العلمية ووضعهم المصطلحات لهذه التآليف ومنهجيتهم في وضع هذه المصطلحات. كما أشار الى بعض المشكلات التي يتعرض لها المصطلح، والجهود المبذولة للقضاء عليها. وتحدث عن مجلة (المعهد الطبي العربي) ودورها في وضع المصطلحات العلمية وتحقيقها ومناقشتها. وتناول جهود أساتذة الجامعة في تصنيف المعاجم العلمية مثل ترجمة معجم (كليرفيل) الكثير اللغات وتأليف (معجم العلوم الطبية).

وأما الفصل الثاني فكان لاستعراض جهود هيئات ومنظمات أخرى في وضع المصطلحات وتصنيف المعاجم العلمية المتخصصة، فبدأ بجهود وزارة الدفاع السورية التي وضعت (المعجم العسكري) و (المعجم الكهربائي الالكتروني). كما تناول جهود لجنة توحيد المصطلحات العسكرية للجيوش العربية في وضع (المعجم الغسكري الموحد) ثم أشار الى جهود القوات المسلحة المصرية في وضع (معجم المصطلحات الفنية)، والى جهود اتحاد الأطباء العرب، ووزراء الصحة العرب، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في وضع (المعجم الطبي الموحد) والى جهود اتحاد المهندسين العرب في وضع (المعجم الشامل للمصطلحات الفنية للهندسة والتكنولوجيا والعلوم)... الخ ثم أنهى الفصل بخاتمة وتعليق وتقويم.

والفصل الثالث تناول جهود الأفراد في وضع المصطلحات وتأليف المعاجم العلمية منذ نهاية الحرب العالمية الأولى حتى أواخر هذا القرن، فاستعرض جهود خمسة عشر معجميا كانت أعمالهم ذات أثر فعال في مسيرة وضع المصطلحات العلمية وتصنيف المعاجم العلمية المتخصصة أمثال الدكتور أمين المعلوف والأب أنستاس مارى الكرملي ومحمد شرف ومصطفى الشهابي... وغيرهم. وأنهي الفصل بإجراء موازنة أو مقارنة بين ثلاثة معاجم طبية حديثة كان القصد منها إيضاح التحول من التعريب أو الاقتراض اللغوي الى الألفاظ و المفردات العربية الدالة على المفاهيم العلمية، واختتم بملاحظات حول جهود هؤلاء الأفراد وتقويمها.

وأما الباب الرابع: فكان بعنوان (سبل توحيد المصطلح العلمي العربي) وسيبحث هذا الباب في الجهود التي قامت بها هيئات ومؤسسات ومنظمات عربية من أجل التنسيق بين المصطلحات العلمية والعمل على توحيدها في الأقطار العربية، وعلم المصطلحات وضرورة تدريسه في المعاهد العليا والجامعات العربية. وقد انقسم هذا الباب الى تمهيد وأربعة فصول.

فالفصل الأول: كان لبحث جهود اتحاد المجامع اللغوية العربية، فمهد بلمحة موجزة عن نشأة الاتحاد، ثم عرض لتوصيات لجنة المصطلحات العلمية المنبثقة عن مؤتمره الأول، كما استعرض الندوات التي عقدها الاتحاد.

أما الفصل الثاني: فقد تناول جهود مكتب تنسيق التعريب بالرباط فمهد بلمحة موجزة عن

تأسيس المكتب والغاية من إنشائه، ثم بين منهجيته في توحيد المصطلحات العلمية ووضع مشاريعه المعجمية. كما بين مفهوم التنسيق والمنهج الذي رسمه المكتب لنفسه في ذلك. وأشار الى كيفية وضع مشروعات المعاجم المصطلحية العلمية، والوسائل المتبعة في انجاز هذه المعاجم. كما تناول الفصل قضية المكتب وبنوك المصطلحات العلمية، ودعوته الى إنشاء بنك المصطلحات المركزي وتطرق الى مؤتمرات التعريب والنتائج المتمخضة عنها وتوصياتها والى ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي، والى الدور الذي قامت به مجلة (اللسان العربي) في نشر المصطلحات ومشروعات المعاجم المتخصصة، ثم استعرض الفصل بعض المعاجم التي نشرها المكتب بمؤازرة هيئات عربية أخرى، ثم إثبات نماذج من التباين في تسمية المصطلحات في بعض المعاجم العلمية الموحدة التي شاركت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إصدارها.

وتناول الفصل الثالث: جهود بعض الهيئات والمنظمات في توحيد مصطلحاتها، فتكلمنا عن مشروع (راب) لترجمة مصطلحات الاتصالات السلكيةواللاسلكية، وجهود المنظمة العربية للمواصفات والمقاييس، وأعمال المعهد القومي للمواصفات والملكية الصناعية بتونس وأخيرا عن البنك الآلي السعودي (باسم).

وتناول الفصل الرابع: علم المصطلحات: تعريفه، ونشوؤه، ونموه وتدريسه في الجامعات. كما تناول تجربة معهد بورقيبة في تدريس علم المصطلحات، وأشار الى اهتمام المعهد القومي للمواصفات والمقاييس بتونس بهذا العلم، والدعوة الى تدريس علم المصطلحات في الجامعات العربية. وأخيرا اختتمت الرسالة بأهم النتائج التي توصل اليها البحث.

ومهما يكن من أمر فان هذا العرض السريع لما انطوى عليه هذا البحث لايتعدى أن يكون - فيما أرى - ملخصا عرض فيه موضوع الدراسة وخطتها من خلال الأبواب والفصول عرضا سريعا. وهو قاصر حتما عن التعريف المفصل بمحتوى هذا البحث. فلا بد لمن يريد الوقوف على التفاصيل من أن يتأمل كل فصل من فصوله ويقف عند سائر جزئياته وقفة متأنية غير مستعجلة لعله يجد مايفيد منه في التعرف على الجهود المبذولة من قبل الأفراد والجماعات في ايجاد المصطلحات العلمية العربية وتوليدها، منذ بدايات القرن الماضي وحتى نهايات هذا القرن. فلقد هدف هذا البحث الى إبراز قدرة اللغة العربية على أن تكون لغة العلوم والفنون تتدفق فيها الحياة كما كانت أيام عزها وازدهارها. فاللغة التي لاتتمكن مفرداتها من الوفاء بمصطلحات العلوم الحديثة مقضي عليها بالجمود والتخلف والموت، وليست لغتنا كذلك.

واستميح القارئ الكريم العذر فأقول : اذا كنت أصبت فذلك المنشود والمأمول، وإلا فحسبي أنني ماكنت لحظة ضنينا في تلمس الصواب وابتغاء سواء السبيل.

" الخاتمة ونتائج البحث "

بعد أن انتهينا من عرض الجهود اللغوية التي بذلت في وضع المصطلحات العلمية الحديثة وتوليدها من قبل الأفراد والجماعات منذ مطالع القرن الماضي حتى نهايات القرن الحالي، لابد لنا من وقفة ختامية تقويمية قصيرة نستعرض فيها أهم النتائج التي توصل اليها البحث، بعد أن كنا قد أشرنا الى بعض هذه النتائج من خلال أبواب وفصول هذه الدراسة، فلا داعي لتكرار ما سبقت الإشارة اليه. أما النتائج الأخرى التي توصل اليها البحث فكانت كثيرة ومتعددة سنورد أهمها فيما يلي:

ففي الباب الأول : أبرز البحث أن الجهود الفردية سبقت الجهود الجماعية في وضع المصطلحات العلمية وتصنيف المعاجم المتخصصة ومهدت لها، ولاتزال هذه الجهود الفرديةتشارك في هذا العمل العلمي. كما أبرز البحث أن المرحلة التي بدأ فيها تعليم الطب باللغة العربية في مصر، في مطلع الربع الثاني من القرن الماضي، كانت فيها مدرسة الطب المصرية سباقة الى وضع المصطلحات العلميةالطبية الحديثة وأثبتت أن اللغة العربية قادرة على أن تستوعب أسماء المفاهيم العلمية الجديدة. وأن الكتب الطبية المؤلفة أوالمترجمة تدل دلالة واضحة على أن وضع المصطلح العلمي ليس أمرا مستعصيا، وإن كان ذلك يحتاج الى جهد مستمر.

هذه المؤلفات الطبية كانت مصادر ومراجع لمن جاء بعد من أساتذة الكلية السورية الانجيلية في بيروت (الجامعة الأمريكية حاليا) وأساتذة المعهد الطبي العربي بدمشق (كلية الطب حاليا).

وعلى أية حال فقد كانت كتب التراث الطبي العربي مصدرا رئيسيا من مصادر المصطلحات الطبية لجميع هذه المؤلفات في مصر والشام.

وفي الباب الثاني: أبرز البحث أن المجامع اللغوية والعلمية في الوطن العربي حملت عبء وضع المصطلحات العلمية، وأنها تسير في ذلك وفق منهجيات تقوم على مبادئ علمية واحدة تقريبا، وتستند الى أسس موضوعية متقاربة، وأن الطريقة التي يتم فيها وضع المصطلحات تكاد تكون مشتركة بين هذه المجامع. ولكن اتباع منهجية واحدة من قبل هذه المجامع لم يعصم من الوقوع في مشكلة تعددية المصطلح العلمي.

ويمكن القول ان مجمع اللغة العربية بالقاهرة هو المجمع الوحيد الذي قصر عمله على اللغة ومصطلحاتها، شأنه في ذلك شأن المجامع اللغوية المعروفة في بلاد أوروبة. وان المصطلحات التي وضعها ونشرها هذا المجمع كانت كثيرة ومتنوعة تناولت علوما حديثة متعددة، حتى قال عنه بعض الباحثين : " ان المجمع يكاد يقف على المصطلحات كل وقته".

أما مجمع دمشق فلم يتبن وضع المصطلحات والمعاجم العلمية المتخصصة الا قليلا وذلك لأن كثيرا من أعضائه العاملين كانوا يقومون بهذا العمل في محاضراتهم ومؤلفاتهم الطبية أثناء قيامهم بعملية

التدريس في الجامعة السورية آنذاك.

وفي الباب الثالث: أبرز البحث أن أساتذة الجامعة السورية (جامعة دمشق) قد حملوا عبء التعريب ووضع المصطلحات العلمية في سورية في مؤلفاتهم الطبية خاصة منذ مطالع هذا القرن، وكان أكثرهم أعضاء في المجمع العلمي العربي (مجمع اللغة العربية).

وتبين لنا من خلال البحث أن الجامعة السورية ومجمع اللغة العربية في القاهرة كانا من أكثر المؤسسات والهيئات العلمية العربية نشاطا في وضع المصطلحات العلمية ونشرها.

فلقد مر على إنشاء كلية الطب بدمشق أكثر من سبعين عاما وهي تعلم الطب باللغة العربية، وتبرهن على أن هذه اللغة لاتعجز عن مجاراة اللغات الأخرى اذا ماتعهدها أبناؤها وأخلصوا لها، وأن مستوى خريجي هذه الكلية لايقل عن مستوى خريجي الكليات التي تعلم بلغات أجنبية في أقطار عربية أخرى. وأن ماصدر من المعاجم العلمية المتخصصة قليل إذا ماقورن بما يصدر منها في البلاد الأجنبية. وهي لاتسد النقص الحاصل من جراء فيض المصطلحات الجديدة وتدفقها كل يوم. فلا بد من الاعتماد على (الحاسوب) في سد هذه الثغرة وملاحقة الزمن المتسارع.

وأنه لاقيمة لكل هذا من معاجم المصطلحات العلمية سواء أكانت جهودا فردية أم جماعية مالم تستعمل في مجالات الحياة العلمية المختلفة، سواء أكان ذلك في الجامعات والتعليم العالي أم في غيرها.

وفي الباب الرابع: أبرز البحث أن مكتب تنسيق التعريب الذي أسس للقضاء على التعددية أو الازدواجية في المصطلح العلمي إذا أسرع في إنجاز مشروعاته المعجمية، ثم ألزمت الجهات المسؤولة في البلاد العربية، المدارس والمعاهد والجامعات وبقية المؤسسات العلمية والمهنية، باستخدام هذه المصطلحات الموحدة، فان خطر تعدد المصطلحات العلمية في الوطن العربي سوف ينتهي.

وأن مكتب تنسيق التعريب ليس وحيدا في ساحة توحيد المصطلحات العلمية العربية، بل توجد الى جانبه مؤسسات عربية أخرى تضطلع بهذه المهمة وتتمثل هذه المؤسسات في المجامع اللغوية والاتحادات المهنية المتخصصة وغيرها.

وان مشكلة تعددية المصطلح العلمي العربي مشكلة لامفر منها، وذلك لأسباب عديدة منها: تعدد اللغات الأجنبية التي تستقي منها العربية مصطلحاتها العلمية، وكذا تعدد الجهات التي تتولى عملية وضع المصطلح العلمي، وتعدد المنهجيات المتبعة في وضع المصطلحات العلمية واختيارها. والأهم من كل ذلك هو عدم تعريب التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، مما يؤدي الى بقاء المصطلحات المقررة حبيسة المعاجم المتخصصة دون أن يتاح لها المجال لمواجهة اختبار الاستعمال والقبول لعدم التزام الجهات المعنية بوجوب استعمالها.

وان تعدد المصطلحات وعدم توحيدها ينذر

بنشوء لغات علمية عربية مختلفة وينضوي تحت هــذا مايمكن أن نسميه (التضـــارب المصطلحـــي) فقــد يستخدم الرمز الواحد والمصطلح الواحد لأكثر مـــن دلالة.

فلقد بدأ الباحثون العرب يتجهون نحو تـــدارك خطر تعددية المصطلح العلمي ودراسته دراســـةعلمية على أنه فرع من علم اللغة الحديث، وأن إهماله يهدد صفاء العربية الفصحى ويحدث في صرحها شروخا.

لهذا كان لابد من توحيد المبادئ التي تتحكم في ايجاد المفاهيم العلمية أو تعديلها لوضع المصطلحـــات العلمية المقابلة لها.

ومن هنا نشأ (علم المصطلح) وهو علم حديث النشأة شهد ميلاده هذا القرن ولا يزال في دور النمو والتكامل. ثم قامت دعوات الى تدريسه في الجامعات والمعاهد العربية العليا، أسوة بكثير مـــن الجامعـــات والمعاهد العلمية في البلاد الأخرى.وبرزت النظريـــة العامة لعلم المصطلح التي يتوقع أن تجد لها تطبيقـــات جدية في المؤسسات والهيئات اللغويـــة والعلميـــة في الوطن العربي.

نتائج وتعليقات أخرى:

ان قضية وضع المصطلحات العلميـــة في اللغـــة العربية ينبغي أن ينظر اليها نظرة تكاملية، بمعنى أن تتم معالجتها من الجوانب المختلفة، سواء كـــانت فنيـــة علمية متخصصة، أو لغوية عامة، أو تنظيمية إدارية.

أما المعالجة الجزئية التي تقتصر على جانب واحد من تلك الجوانب دون الآخر، فانها لاتؤدي الى النتيجـــة المرجوة.

فلقد تفاقمت المصطلحات في الوقت الحـــاضر وتعاظم أمرها في مختلف المجالات وأربت بجملتها على مضمون هيكل اللغة التي يتداولها ويتكلم بها مجتمـــع من المجتمعات. والمصطلحـــات العلميـــة تتجـــاوز بمجموعها مفردات اللغة التي يســـتعملها المجتمـــع في حياته. وسرعة ظهور المصطلحات يؤدي الى العجز عن ملاحقتها والقضاء على ذلك العجز، وهذا راجع الى تسارع العلوم والتقنية في تقدمها على نحو مذهل مما يؤدي الى صعوبة التنسيق نظرا لاتســـاع الرقعـــة الجغرافية، وتشعب العلوم، وتعدد الجهات المعنيـــة، وعدم استقرار هذه المصطلحات وعدم شيوعها.

ولقد حظي المصطلح العلمي مؤخرا بعناية فائقة تدل على الدور الذي يقوم به في ربط الصلـــة بـــين الأمم، وفي نقل المعارف والعلوم ونشر آثار الثقافـــة الحديثة. وان لغة العلم سوف تزدهر بنهضة البحـــث العلمي في الوطن العربي ونقل الثقافة اليه.

وان كثرة المصطلحات العلمية وتنوعها في لغة ما تدل على سعة هذه اللغة ورقيها وتقدمها لاحتوائهـــا على المفاهيم العلمية والحضارية، وأن المجتمع الـــذي يتكلم بهذه اللغة لذو ثقافة وحضارة.

ولقد برهنت الدلائل التي وردت في هذا البحث على ثراء اللغة العربية وقدرتها على التعبير عن حقائق العلم مادة ومصطلحا، وأنها لم تقصر في ذلك ولـــن تقصر أبداً في إسعاف أحد عنده فكرة أو مفهوم يريد التعبير عنهما.

ولقد استنتجت أخيرا أن من يمارس الدراسات اللغوية عليه أن يتفرغ ويخلص لها وحدها، كما قال أحمد فارس الشدياق: « اللغة كالحرة لاتقبل الضرة ».

ولعلي بهذا الجهد المتواضع قد وفقت في رسم أحدث صورة للجهود اللغوية التي بذلت في وضع المصطلحات والمعاجم العلمية المتخصصة خلال القرنين التاسع عشر والعشرين في قدر من الوضوح والدقة والشمول. وآمل لمن يهتم من الباحثين بهذه الدراسات أن يزيد البناء لبنات جديدة كيما يعلو ويشمخ وترسخ دعائمه إن شاء الله.

Mclauglin,, B. (1987) **Theories of Second Language Learning.** London: Edward Arnold (Publishers) ltd.

Parker, O. et al (1986) « Cultural Clues to the Middle Eastern Student ». In J.Valdes (ed). Culture Bound. Cambridge: Cambrige University Press. pp. 94 - 101.

Paulston, C. (1974) « Linguistic and Communicative Competence ». TESOL, 8: 347-362.

Politzer, R. (1959) « Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study ». **Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistic and Language Teacher.** pp: 99-105 Washington: Georgetown University Press.

Popenoe, D. (1974) Sociology. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Robinett, B. (1978) **Teaching English to Speakers of Other Languages.** Minneapolis: University of Minnosota Press.

Sapir, E. (1921) Language. NewYork: Harcourt, Brace & World.

(1958) Culture, Language and Personality. Berkeley: University of California Press.

Savignon (1972) **Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching.** Philadelphia: Center for Curricalum Development.

(1983) **Communicative Competence Theory and Classroom Practice.** Reading, MA: Addison - Wesly Publishing Company.

Schumann, J. (1976) « Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition ». **Language Learning** 26, pp. 135-143.

Suleiman, Y. (1993) « TAFL and the Teaching / Learning of Culture : Theoretical Perspective and an Experimental Module » Al, **Arabiya** 26, pp. 61-111.

Svanes, B. (1987) « Motivation and Cultural Distance in Second Language Acquisition ». **Language Learning.** 37, 341-359.

the first place. In other words, harmony is needed in teaching foreign culture. The linguistic items are preferably devoid from the context of the Arab culture.

10) Most of the cultural items may be neutralized in the above case if English is employed to describe the Arabic cultural items.

11) Acculturation could be threatening and unrealistic objective in the case of teching English in the Arab countries.. In fact, acculturation is somehow irrelevant to classroom teaching. Alternatively, cultural competence should promoted.

12) Social distance hypothesis, as it stands, is questionable because it cannot account well for certain issues such as the quick adaptability of the Arab learners in English speaking countries such as the U.S. despite the fact of the dissimilarity of the two cultures involved.

13) English texts in some Arab countries are not foreign culture oriented. Therefore, mor culture teaching is highly recommended.

14) The study assumes or claims that the Arab learners are good learners of English whether they learn English in the Arab countries of in English speaking ones provided that they are well instructed in the first place in terms of culture teaching and other types of teaching.

15) More research is needed in order to determine the real reasons of the quick adaptability of the Arab learners to the western culture.

Notes:

1) A simple low and weak « yes » or « no » from a native speaker of English to indicate a positive or negative situation was not adequate enough to mean exactly what they are supposed to mean to a native speaker. This is what happened with the writer when he first went to the U.S. in 1980 as a graduate student and started communicating with native speakers of English.. I expected to hear a loud and strong « yes » or « no » instead of the above ones. I think this situation may be safely extended to other Arab students.

2) This judgment is based on the writer's experience in teaching English in intermediate schools for six years in an Arab country.

3) The pupil's book of the first secondary level in an Arab country contains only three lessons which deal with foreign life style (culture) out of total of twelve lessons directed to Arab culture.

References

Acton, W. (1979) Second Language Learning and Perception of Differences in Atittude. Unpublished Doctoral Dissertation. Ann Arbor : The Unversity of Michigan.

Applegate, R. (1975) « The Language Teacher and the Rules of Speaking ». TESOL9: 271-81.

Brooks, N. (1964) **Language and Language Learning.** NewYork: Harcourt, Brace & World, Inc.

Brown, H. (1987) **Principles of Language Learning and Teaching.** N. J. Prentice - Hall, Inc.

Chomsky, N. (1957) **Syntactic Structures** The Hague : Mouton

(1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.

Corder, S. (1973) Introducing Applied Linguistics. London: Penguin Education.

Fries, C. (1945) **Teaching and Learning English as a Foreign Language.** Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Greenberg,, J. (1968) **Anthropological Linguistics** NewYork: Randomhouse.

Gumperz, J (1964) « Linguistic and Social Interaction in two Communities » In J; Gumpers and D.

Humes (eds). **The Ethnograppby of Communcation,** AmA, vol.66, n° 6, part 2, pp. 137-153.

Hannerz, U. (1973) « The Second Language': An Anthropological View ». TESOL7: 235-247.

Hartman, P. et al (1978) « Sexism in TESOL12, 383-393.

Hymes, D. (1972) « On Communicative Competence ». In J. Pride et al (eds). Sociolinguistics pp. 269-293. Harmondsworth' England: Penguin Books.

Al-Kasimi, A. (1982) « The Distinctive Features of the Arab Culture ». **AL-Lisan Al-Arabi** 19 pp.8-14. Rabat: Arab League Education, Culture and Sciences Organization.

Keesing, R. (1974) « Theories of Culture » In B.Siegel (ed) **Annual Review of Anthropology.** Vol.3 pp. 73-97.

Lado, R. (1957) **Linguistics Across Cultures** Ann Arbor: The University of Michigan Press.

(1976) **Language Teaching.** Bombay: TATA, MaGraw-Hill Publishing Co.

sin and shame, derive not from an idividual determants of appropriate behaviour, but from what society in general dictates as the social norm. (1986:95).

The reasoning is not, however, so convincing especially if we go back to those elements which contribute to the dissimilarity of the two cultures. At any rate, those remarks should be taken seriously and brought up as forceful evidence against the social distance hypothesis although they concern the Arab learners Learning English in an English speaking country. In fact, such evidence is adequate enough to weaken the hypothesis or even turns it up side down. Of course, given the fact that the Arab learners of English are good adapters to foreign culture, one may conclude by saying that they must be good language leanners, too.

The quick adaptability of the Arab learner to foreign culture arouses curiosity with regard to the real reason or reasons for such type of change. What really makes the Arab learner more adaptable to western culture (s) than other learner from different linguistic and cultural background attending the same school and living in the same community in the U.S.? The answer will be revealing because it will likely reveal interesting things about widely held views and neglected issues concerning language and culture learning and teaching. However, it is beyond the scope of the present study to attempt to deal with this issue. We believe that before a definite answer is given, a full research has to be conducted within the field of anthropology rather than in linguistics.

V. Conclusion

The present study explored the issue of cultural competence and its relationship with foreign language learning teaching. The discussion involved a number of important and various aspects of this issue including the relationship between language and culture, acculturation, social distance and culture teaching. Finally, the following conclusions may be made:

1) Learning and mastering a foreign language require the learner to learn the linguistic patterns as well as the cultural patterns.
2) Relating linguistic paterns to their appropriate cultural contexts and meanings is essential in foreign language teaching.
3) The goal of learning a foreign language is to achieve communicative competence which is the outcome of learning other competencies such as grammatial or linguistic, cultural, strategic and others.
4) Cultural competence, compared to communicative competence, has not been given adequate attention although it is a prerequisite to achieve the latter.
5) Cultural competence comes next to grammatical (linguistic) competence in terms of its significance.
6) The goal of teaching and learning culture should be directed not to achieve acculturation or what we call absolute cultural competence. Rather, it has to aim at achieving relative speakers who acquire it during the early years of life.
7) Language teaching can benefit substantially from linguistic theory, for example the concept of communicative competence and other concepts.
8) Learning a foreign culture is essential to language learning and it should be done systematically and simultaneously with linguistic patterns in order to achieve successful learning.
9) It is not enough to prepare English texts dealing with the learner's native culture. These texts should reflect the culture of the speakers of the foreign language in

situation.

It is...reasonable to assume that the more one has in common with the target language group, the easier it will be to learn the language... If the TL group belongs to the same type of language as the mother tongue, this will facilitate language learning. And if one is familiar with the culture of the host country, the easier it will be to communicate, and this again will promote language learing. Closeness in cultural background will also imply that one's own culture is respected and one is in a way a member of a cultural majority. Learning a second language will, then, be felt as « additive » and not as « substracting » something valuable from one's culture... When one belongs to the same cultural majority as the TL group, interest in the TL group, interest in the TL culture and people is not felt as a threat to one's identity.

The English syllable designed for the Arab learners in different Arab countries lack a well defined strategy for teaching foreign culture. It is noticeable that teaching cultural items occurs accidently and without any teacher's serious attention [(2)]. Texts or lessons included in the syllabus are concerned with the Arab life or culture [(3)]. English is employed to describe various cultural aspects of the Arabic culture on different occasions. This situation invites one to venture and claim that, although language, and culture are intimately related, foreign culture could be relatively or partially neutralized in one way or another. Now, imagine that the English language is used to describe one of the traditional features of the Arabic culture practiced in an Arab country or the language is used to describe a famous dish or an annual Arab festival, where will the learner encounter foreign cultural items and learn them? What is expected is that those symbols, their arrangements and their meanings, altogether known as language, will carry a few or none of the foreign cultural items. Therefore, it is safe to argue that culture teaching in the Arab countries is very limted although it varies from one country into another. In fact, a drastic change and significant measures have to be initiated so as culture teaching will improve.

One of the reasons suggested for the failure of the Arab learner to attain good proficiency in English is attributed to a limited exposure to foreign culture. Of course, there are other important reasons for this faillure, but this reason sems to be essential. The problem is not a matter of adaptability to the foreign culture and its speakers. In other words, it is not a matter of social distance. Observations and comments regarding this issue reported by foreign specialists, who worked with Arab students, referred to somtimes as Middle Eastern students, are amazing and surprising. Are the Arab students more or less adaptable to American culture, for example, than other students from other cultural backgrounds? The answer is simple and given by Parker, et al (1968:94).

They say that ((Almost all who deal with foreign students in the U.S. agree that Middle Eastern students are among the most adaptable. They can become fully « Americanized » within a short of time. Those who have seen them in the U.S. and in their own countries can only marvel at how differently they behave in each culture.)). They continue their remarks and reason such adaptability by arguing that: Such adaptability is not a weakness. The Middle Eastern is not being fickle or shallow. The roots of such behaviour lie within a basic characteristic of his society. Social morality prevails over personal morality, thus concepts of right and wrong,

goal, namely communicative competence.

Relevant to culture teaching is the issue of similarity between the native and foreign cultures.The treatment of the issue is not recent; it goes back to the early writings of leading linguist such as Lado (1957) who introduced the notion of cultural interference. However an extensive treatment of this issue has been done under a different title known as « social distance » by John Schumann (1976). He summerizes the notion of social distance as follows: ((The greater the social distance between the two groups, the more difficult it is for the members of 2LL group to acquire the language as the TL)) (1976:135). Social distance is determined by a number of factors including the degree of congruency of the two cultures and the attitudes held by the members of the two groups towards each other. Therefore, the degree of similarity and the nature of the attitudes involved will determine the learner's sucess in foreign language learning. The social distance hypothesis faces a problem of how to determine or measure the distance that exists between cultures. To solve this problem, Acton (1979) suggests to measure what he calls the perceived social distance rather than the actual social distance. Theoretically, the assumptions of this hypothesis sound reasonable and even logical, but some challenge could arise from practical results, either in situations in which English is taught as a foreign language in English speaking countries or in nonEnglish speaking countries such as the Arab countries.

Theoretically, too, if we examine the Arabic culture of the Arab students and the British or American (Western) culture. which represents the foreign culture, we conclude that they are two totally different cultures because of a number of reasons. Firstly, Arabic and English languages found in the cultures belong to two different language families; the Semitic and the Indo European families respectively. The languages are different in many respects; sounds, word structure, sentence structure...etc. They also use two different writing systems. Secondly, religion which is considered one of the major components of culture is different in both cultures. Islam stands in opposition to Christianity. Religion in the Arabic life, generally speaking, in taken to be a constitution for this life from which the social, economic and political values are derived. Thirdly, the Arab culture is mostly considered a bedouin tradition. (Al-Kasimi, 1982). Originally, the Arab culture had grown in the Arab Peninsula; specifically in the desert, and the bedouins were the originator of this culture. Nowadays, the bedouin tradition and desert life occupy a minor sector in the Arab life. Urban life is the dominant life. Finally, the two cultures have been in historical conflict for centuries. The conflict originated in the Crusades and culminated in the new colonialism in the nineteenh and the twentieth centuries. In the light of the above characterization, the attitude of the Arab learners toward English and its speakers is unquestionably negative. The Arab learner's situation in this case is undoubtedly dissimilar to a Brazilian, for example, learning the English language.

What is expected in the light of the above incongruity of the two cultures is the fact that the social distance which exists between these two dissimilar cultures seems to be great. Accordingly, the Arab learner of English will, theoretically speaking, face serious difficulties. Not only this, but he is even expected to fail in adapting to the foreign culture, which in return, will affect his learning and mastering of the English language. Svanes (1987:357) explicates the

encountered by the learner. In fact, we, as language teachers, have no choice but to teach cultural elements or patterns along with linguistic patterns. Politzer (1959:100-101) asserts that:

As language teachers we must be interested in the study foreign culture... not because we necessarily want to teach the culture of the other country but because we have to teach it. If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning'; for unless he is warned, unless he receives cultural instruction, he will associate American concepts or objects with the foreign symbols.

A close look at what is going in the foreign language classrooms in the Arab countries shows that culture teaching is almost neglected and it occupies a secondary position in the teacher's daily teaching plans as well as in the curriculum designer's strategy. The teacher's main concern is to introduce linguistic items without necessarily relating them to their cultural contexts. But, relating the communicative activities to their social meanings in terms of reflecting the foreign culture has become an important issue in foreign language literature (Paulston, 1978).

To what extent is the notion of acculturation relevant to culture taching in foreign language classroom.? Acculturation is known as the gradual adaptation of the individual or group to foreign culture. This adaptation includes a process of modification in the learner's cultural knowledge and behaviour. The process of acculturation does not necessarily require an individual to abandon his life-style and values in favor of those of the target language. Originally, the notion of acculturation was dealt with at the group level by Schumann. We think that the situation is applicable and may be extended to the individual, too. Accordingly, the individual simply adapts to ((the life style and values of the TL group, but at the same time maintains their (his) own cultural patterns for use in intragroup relations)) (Schumann, 1976:136). Acculturation is, as Linton (1986:29) notes ((a reflection of mind as well as culture)). In culture teaching the goal should not be directed to acculturation bacause of three reasons. Firstly, acculturation process could be viewed as a threatening process in the first place in foreign language class. Secondly, it is a difficult thing to achieve in a foreign language class. Secondly, it is a difficult thing to achieve in a foreign language class. And, thirdly, acculturation is, according to Mclauglin (1987:132) ((addressed to naturalistic adult second language acquisition, where learners have more or less contact with the target language community. The model says nothing about classroom second language where learners do not have contact with native speakers other than teacher)). What we should aim at in culture teaching is what we call relative cultural competence but not absolute one because the latter which is usually acquired in the native society during the early years of life, is extremely difficult to achieve in a classroom through foreign language course. But differently, it seems unrealistic to identify our immediate goal of culture teaching as the absolute cultural competence. We want the learner to become competent in manipulating cultural patterns unconsciously while manipulating the foreign language patterns and vice versa. That is, the learner is expected to employ both his linguistic and cultural competence effectively in order to achieve the ultimate

(1973:70) points ((though not exclusively, through the language of the community that the child acquires the attitudes, values and ways of behaving that we call its culture)). Language, therefore, may be viewed as one component of culture. On the relationship between language and culture, Brooks (1964:85) argues that ((it is better to see the special characteristics of a language as cultural entities and to recognize that language enters into the learning and use of nearly all other cultural elements)). In this regard, Sapir (1958:1) states that ((of all aspects of culture, it is a fair guess that language was the first to receive a highly developed form that its essential perfection is a prerequisite to the development of culture as a whole)). Hannerz (1973:237), as well, asserts that ((language is at the same time a cultural phenomenon and the major medium of cultural expression)).

In the light of the above characterization of such relationship between language and culture, it is reasonable to assume that learning a language implies the learning of a culture. That is, it may be put as follows: Successful language learning requires a learner to learn, understand and internalize the knowledge of the culture in which language exists whether that is a native or foreign culture. Hartman and Judd (1978:383) state that ((language learning is necessarily a culture learning process)). Similarly, Brown (1978:123) suggests that ((the acquisition of a second language...is also the acquisition of a second culture)).

It follows, then, that, learning a new language entails the learning of a new culture. Just as previous linguistic experience is known and confirmed, several times by different scholars from differnent countries, to interfer in the learning of new foreign linguistic items such as sounds, the same thing may be said about cultural experience. So, it is expected that the learner of a foreign language will transfer his native cultural patterns to new foreign cultural situation [1]. Lado (1976:30) makes this point explicit as he says that ((The native culture experience will interfer with those cultural patterns and meanings that are not equatable with similar one or that are partially similar but function differently in the target culture)). This is, of course, logical simply because culture, especially its cognitive aspects, as is language, is unconscious knowledge stored in the mind in a form of rules which are most likely transferable to new situations. Therefore, it is necessary for the learner to learn the rules of the foreign culture if he is willing to learn the foreign language successfully and use it effectively because according to Gumpers (1964:150) ((The more we know about a particular society, the more effectively we can communicate in it)). Also Applegate (975:271) reminds us that ((Communication can only be effective when the student is also sensitive to the social and cultural aspects of language use and how these differ between his first and second language)). In addition, the learner has to learn the rules of speaking which, of course, are culturally determined and conditioned in order to communicate appropriately in foreign language. Such rules include ((When to talk and when to keep silent, how loud to talk and with what intonation, what constitutes a polite request and what a refusal, how to initiate a conversation and how to end one, when to interpret an utterance literally and when to take it as a formulaic convention)) (ibid).

This whole discussion brings us to the significance of teaching culture simultaneously with teaching foreign language. By so doing, we attempt and hope to overcome learning difficulties

competencies are to be taken as a prerequisite for this compentence; that is the communicative competence. We may, then, put the whole issue of mastering a foreign language as the mastering of the knowledge of language (linguistic competence) and the knowledge of other parameters especially culture.

The term « cultural competence » has been introduced in the same context of communicative competence as shown earlier by Humes (1972) and suggested by Keesing (1974:89) who draws an analogy between it and grammatical or linguistic competence. In this regard, he says:

Culture, conceived as a system of competence shared in its broad design and deeper principles, and varying between individuals in its specifities, is then not all of what an individual knows and thinks and feels about this world. It is his theory of what his fellows know, believe, and mean, his theory of the code followed, the game being played, in the society into which he was born... But note that the actor's « theory" of his culture, like his theory of his language, may be in large measure unconscious. Actors follow rules of which they are not consciously aware, and assume a world to be « out here » that they have in fact credited with culturally shaped and shaded patterns of mind.

It is noteworthy that applied linguistis have borrowed and elaborated the notion of communicative competence and used it to improve the foreign language learning and teaching strategy, whereas the notion of « cultural competence » which has occurred in the same context has largely been ignored by such linguists.

IV. Language Learning and Culture Learning / Teaching

Although the term « culture » is recognized as being a broad and sometimes vague concept, most definitions seem to share certain features concerning the nature of the concept. The concept is characterized as being one form of social, cognitive and inherited knowledge in addition to its actual manifestation in a form of behaviour. Sapir (1921:218) notes that culture is simply « what a society does and thinks. « He, then, defines it in an explicit and precise way as « The socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives » (1921:221). Greenberg, a well known anthropologist, lists a number of things which altogether form what is known as culture. They include the ((knowledge, technological skills, modes of interpersonal adjustment, values, beliefs)) (1968:3). Popenoe (1974:112) defines culture as ((the system of values and meanings shared by a group or society, including the embodiment of those values and meanings in material objects)). Finally, Al-Kasimi (1982) suggests three major components of culture: (1) Cognitive aspect of culture, (2) Normative aspect of culture, (3)Material aspects of culture. However, we think that the normative aspect which is, indeed, viewed as one type of knowledge, should be included in the cognitive aspect of culture. By so doing, culture is best seen as having two levels: Cognitive or epistemological and material level.

The relationship that exists between language and culture has been repeatedly emphasized by different scholars, specialists and nonspecialists alike. There is no question that the intimate relationship that exists between language and culture is quite obvious. When the Arab culture, for example, is mentioned, the Arabic language is implied in this culture and when the Arabic language is examined, the Arab culture is presumbly there. Language is the carrier of culture. ((It is largely)) as Corder

or characteristic) in applying his knowledge of the languae in actual performance.

This abstraction has been rejected by Hymes because it does not take into account the fact that language does not exist in vacuum. In other word, in Chomsky's theory there is no place for the socio-cultural dimension of language which Humes considers as an integral part of linguistic theory. For Humes, a strong linguistic theory has to incorporate the socio-cultural or the social meaning of language. Regarding communicative competence, Hymes (1972 : 279) says that:

The acquisition of competence for use, indeed, can be stated in the same terms as acquisition of competence for grammar. Within the develpmental matrix in which knowledge of the sentences of a language is acquired, children also acquire knowledge of a set of ways in which sentences are used. From a finite experience of speech acts and their interdependence with sociocultural features, they develop a general theory of the speaking appropriate in their community which they employ, like other forms of tacit culture knówledege (competence) in conducting and interpreting social life. It should be made clear from the beginning that such discussion is concerned with native languae acquisition and linguistic theory in general. It has nothing to do with foreign language learning.

However, Hymes' introduction of « communicative competence » has influenced the methodology and the goal of foreign language learning and teaching. Applied linguists have borrowed the concept and employed it in their literature in order to propote language teachin. Suleiman (1993:66) summerizes such influence. He says:

Hymes' views an « communicative competence » served as a formative influence in the development of communicative language teaching, which, in turn brought the insights of sociolinguists more firmly than ever before into the realm of practical application in the classroom. This led to the development of fresh objectives, materials, and approaches which reflect the importance of training the learners in the appropriate manipulation of the linguistic code sociolinguistically and pragmatically. Needless to say, the net result of these developments was to pave the way for the promotion of a fresh perspective on the pedagogic dimension of the interaction between language and culture.

The notion of comunicative competence has also been tackled by some other scholars such as Savignon (1972), Paulston (1974) and Rivers (1976), but Hymes remains the forerunner in dealing with it at a more sophisticated level.

III. Cultural Competence

Learning a foreign language involves learning a number of competencies as alluded to earlier, principally, the grammatical or linguistic competence, rhetorical or discourse competence, strategic competence and sociolinguistic competence (Savignon, 1983). The latter competence does not, however, as some might think, imply exactly the cultural competence, though they both share some features. We think that we should add cultural competence which has not been introduced to foreign language literature although it was alluded to occasionally in different contexts and situations. One thing seems quite obvious is the fact that since the goal of foreign language learning is the achievement of communicative competence, it becomes necessary and logical to assume that all the remaining

aspects; that is the cultural aspect. In order to attain this « substitute for experience », the learner « must be extremely sensitive to impressions of the specific things of the environment in which the language is spoken and he must be really interested in the details of the whole life -experience of the people- as individuals, not the people as a mass » (ibid).

Fries continues his remarks about learning the patterns of foreign life. He explains that « In our observations of the « life » of the speakers of the language, we seek to learn, we must arrive at some conception of the « patterns of living » as a basis upon which to classify and evaluate the particular items we note, just as we seek the distinctive features of the « sound system » among the innumerable differences of individual sounds » (1945 : 60).

Fries' characterization of the process of learning and mastering a foreign language involves some important issues. He, it may be said, has laid down some of the basic principles in foreign language field which, later on, have received serious discussions and attention. He seems to have suggested implicitly what is known today as the « linguistic competence », (cultural competence), and « communicative competence » It should be pointed out that such terms or expressions were established many years later by linguists and anthropologists.

Fries' leading remarks about the goal of language learning and teaching are reiterated by another leading applied linguists. For example, Lado, (1976 : 25) states that « The goal in learing a foreign language as the ability to use it, understanding its meanings and connotations in terms of the target language and culture, and the ability to understand the speech and writing of natives of the target culture in terms of their meanings as well as their great ideas and achievments ». The ultimate goal in foreign language will, then, be to achieve communicative competence in foreign language; that is to use language appropriately in different situation. (Robinett, 1978). But this competence is seen as an outcome of, at least, another two competencies; namely linguistic competence and cultural competence. The purpose of the present study is to examine those competencies and other relevant issues which play important roles in language learning. The main focus will be directed to cultural competence and other cultural issues. The rationale that stands behind the study is the fact that the notion of cultural competence has not been given adequate attention in language learning and teaching compared to other competencies.

II. Communicative and Grammatical (Linguistic) Competence

Criticizing Chomsky's theory of generative grammer proposed first in 1957 and more comprehensively in 1965, Hymes (1972) points out that the theory is inadequate to account for everything about language. Chomsky (1965 : 3) focuses on grammatical (linguistic) competence of the ideal speaker -hearer that is, knowledge of his language and ignores the use of language. It is competence rather than performance, the actual use of language, which deserves a linguistic description. He puts it as follows:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speach - community, who knows its language perfectly as is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitation, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random

Cultural Competence and Foreign (*) Language Learning / Teaching

Abdullah Hamad Ph.D (**)

Abstract

Attaining the cultural competence by the learner is necessary in order to learn and master the language found in a particular culture. The cultural competence which is defined as the unconscious knowledge of the culture of the community in which the individual lives is considered one of the important competencies needed to attain communicative competence.

The present study examined the cultural competence and concluded that it was not given adequate attention at the level of learning and teaching compared to that given to communicative competence which is viewed as a prerequisite for attaining communicative competence. Finally, the study pionted out that culture teaching is inadequate to attain relative cultural competence. In order to learn foreign language, English in this case, successfully, the Arab learner has to learn the cultural patterns simultaneously with learning the linguistic patterns.

1. Introduction

Fifty years ago, Charles Fries (1945:1) raised two important questions about learning and mastering a foreign language. He asked the following questions : « Just what does learning a language mean? », and « When can one be said to have mastered a language.? » In answering these questions, Fries (1954 : 3) states that « A person has « learned » a foreign language when he has thus first,. within a limited vocabulary mastered the sound system (that is, when he can understand the stream of speech and achieve an understandable production of it) and has, second, made the structural devices (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habit.

He, then, goes beyond this to talk about another dimension or aspect of language learning, that is, language use. He says that « A thorough mastering of a language for practical communication with real understanding demands a systematic observation and recording of many features of the precise situations in which the varied sentences are used » (1945:57). He further declares that « If one wishes really to master a foreign language so that he may understand with some completeness the some substitute for the kind of background experience he has in his own language » (1945 : 58). The expression « background experience » denotes a significant factor or variable in language learning which belongs to paralinguistic

* The distinction between the terms « foreign » and « second » is neutralized here. Therefore, both terms will be used as counterparts to native language.

** Umm Al-Qura University - Department of English

integrated approach. Philadelphia: Benjamin.

Steiner, G. 1976. After babel. Aspects of language and translation. London: Oxford University Press.

Toury, G. 1980. In search of a theory of translation. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Vinay, J.P. and Darbelnet, J., [1976]. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris: Didier.

2. مراجع عربية

- الجابري. م.ع.، 1986. تكوين العقل العربي، نقد العقل العربي. الدارالبيضاء: المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع.
- الجميلي، م.ر.، 1982. حركة الترجمة في الشرق الاسلامي في القرنين الثالث والرابع للهجرة. طرابلس، ليبيا : الكتاب والتوزيع والاعلام والمطابع.
- حسين، ط. [التاريخ غير مذكور]. البيان من الجاحظ الى عبد القادر". ترجمه عن الفرنسية عبد الحميد العبادي، كتمهيد لكتاب نقد النثر لابن وهب، المنسوب خطأ الى قدامي بن جعفر. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الخوري، ش.، 1988. الترجمة قديما وحديثا. تونس سوسة : دار المعارف.
- عباد ش.م.، 1993. كتاب أرسطو طاليس في الشعر - نقل أبي بشر متى بن يونس القنائي من السرياني الى العربي - القاهرة : الهيئة المصرية للكتاب.

639 (Ibn Khillikan qtd by Al-Jamili 1982:225f and Maher 1987:33). He served three successive, Abbassid Caliphs; Al-Ma'mun (786-833), Al Wathiq Billah (b.815, ruled from 842 to 847) and Al-Mutawakkil (821-861).

6 - For more details, see for example Hans J.Vermeer, 1992. Skizzen zu einer Geschichte der Translation, im:IKO Verlag für interkulturell Kommunikation, Frankfurt,Band1:Anfänger: Mesopotamien, bis Griechenland. Rom, Das frühe Christentum bis Hieronymus. Band 2: Alten Englisch, Altsächsisch, Alt und Frühmittelboch Deutsch.

See also:

- Nida, E. 1964. Toward a science for translating. Leinden: E.J. Brill
- Steiner, G., 1975. After Babel. Aspect of language and translation. London, Oxford/ New york: Oxford University Press.
- Snell-Hornby, M., 1988. Translation studies - An integrated approach. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Stolze,R., 1994. Übersetzungstheorien -Eine Einführung, Türbingen: Günther Narr.

Bibliography

1. English, French and German

Al-Jahiz, A.I.B. Translations of selected texts by Pellat, C. Translated from French by Hawke, D.M., 1969. London: Routledge and Paul Kegan.

Baumstark, A., 1921. Geschichte der Christlichen Literatur. Bonn.

Beaugrand, R. de, and Dressler, W., 1981. Introduction to text linguistics. London; Longman.

Beaugrande, R. de, 1995. Anew introduction to the study of text and discourse. Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge. London: Longman [divided into seven (I to VII) fascicules for student use].

Bergstürsser, G., 1913. Hunain Ibn Ishak und seine Schule. Leiden: Brill.

Brockelmann, C., 1909. Geschichte der Christlichen Literatur des Orients - die Syrische und Christlisch-Arabisch Literatur. Leipzig.

Budin, G., 1990. « Terminological analysis of LSP phraseology », Journal of the International Institute for Terminology Research (IITF), Vol. 1 (1990), bo. 1-2, 64-69.

Burger, H; Buhofer, A. Sialm, A., 1982. Handbuch der Phraseologie. Unter mitarbeit von Erikson, B., Hausermann, J.,Linkem A. Scherer, T. und Schweizer, B. Berlin/ New York: s.p.

Coulthard, M., 1994. « On analysing and evaluating written text » in: Coulthard, M. (ed.), Advances in written text analysis. London/New York: Routledge.

Derrida, J., 1982. Margins of philosophy. Trans. A. Bass. Chicago: University of Chicago Press.

Fleischer, W., 1982. Phraseologie der Deutschen Gengenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Galinski, C., 1990. « Terminological analysis of LSP phraseology », Journal of the International Institute for Terminology Research (IITF), Vol.1 (1990), N° 1-2, 70-86.

Gentzler, E., 1993, Contemporary translation theories. London/New york: Routledge.

Heidegger, M., 1971. On the way to language. Trans. Peter D. Hertz. New York: Harper and Row.

Hermans, T.(ed.),1985. The manipulation of literature. Studies in literary translation. London: Croom Helm.

House, J., [1981] A model for translation quality assessment. Tübingen: Narr.

Kjaer, A.L;, 1990a. « Phraseology research - state-of-the-art », Journal of the International Institute for Terminology Research (IITF), Vol.1 (1990), N°. 1-2, 3-20.

Kjaer, A.L., 1990b. « Context-conditioned word combinations in legal language », Journal of the International Institute for Terminology Research (IITF), Vol. 1 (1990), N° 1-2, 21-32.

Lederer, M., 1993. « Fondements de la théorie interprétative de la traduction ». in:Proceedings of the XIII Fit World Congress, Brighton, 6-13 August 1993.

Malblanc, A., [1963]. Stylistique comparée du français et de l'allemand. Paris: Didier.

Meyerhof, M., 1928. The book of the ten treatises of the eye ascribed to Hunain Ibn Ishaq, edited and translated by Sbath, P. and Meyerhof, M. Cairo. Registered in the Österreichische Nationalbibliotek under the symbol 419.691-C. PAP.-S.36.

Newmark, P., [1984]. Approaches to translation. London: Pergamon.

Newmark,P., 1984/85.« Literal translation », Parallèles, Cahiers de l'Ecole de Traduction et d'Interprétation Université de Genève, Vol. 7, 11-19.

Nida, E., 1964. Towards a science of translating. Leiden: Brill.

Nida, E., 1990. The role of rhetoric in verbal communications, Babel 36:3, 143-154.

Papegaaij, B./Schubert, K., 1988. « Text coherence in translation », 3, Distributed Language Translation. Dordrecht-Holand / Providence RI-USA: Foris Publications.

Pognon, H., 1903. Une version Syriaque des aphorismes d'Hippocrate - Texte et traduction. Leipzig.

Popovic, A., 1970. The concepts of shift of expression in translation analysis » in: Holmes, J.S., de Haan, F. and Popovic, A. (eds). The nature of translation. The Hague; Mouton.

Reiß, K./Vermeer, H., [1991]. Grundlegung einer allgemeinen Translation theorie. Tübingen; Niemeyer.

Salama-Carr, M., 1990. La traduction à l'époque abbasside: L'école de Hunayn Ibn Ishaq et son importance pour la traduction. Paris: Didier.

Sinclair, J. M. 1994. « Trust the text » in : Advances in written text analysis: London/New York: Routledge.

Snell-Hornby, M., 1988. Translation studies: an

able to reach an integrated approach in dealing with translation, thanks to his pluridisciplinary knowledge and his outstanding linguistic abilities in Arabic, Greek and Syriac.

All the elements of modern concepts of translation were gathered in his method which is termed as « bayanic translation », combining clarity, elegance and maximum correspondence. His approach fits perfectly within the perspective of modern linguistics (Al-Jamili 1982:228). Hunayn Ibn Ishaq made Arabic truly adapted to translation and teaching and capable of assimilating and producing scientific terminology. He was a pioneer in quality control through revision. He was a bayanic translator.

Notes

1 - (God) Most Gracious! It is He Who has Taught the Qur-ān. He has created man: He has taught him speech (and intelligence). In the version adopted by the Presidency of Islamic Researches, Ifta, Call and Guidance: « He thaught him an intelligent speech ». In the French version: « lui a appris à s'exprimer clairement ».

2 - Husayn considered him as the first teacher of Arabs in the bayan.Aristotle's work on rhetoric (The Poetics of Aristotle) was translated by Abu Bishr Ibn Mata Ibn Yunus Al-Qina'i from Syriac into Arabic. It was revised by Hunayn Ibn Ishaq and summarized and adapted by Ibn Sina (Avicenne, 980-1038) and Ibn Rushd (Averoes, 1126-1198) (Husayn).

A comparative study, with a modern translation of Aristotle's authoritative book, was undertaken by Shukri Mohamed 'Iyad (1993).

Hunayn's approach to translation was undoubteldy influenced by that book, in addition to the general bayanic trend observed in his time.

It exerted a great influence on Ibn Wahb in his book « al burhan fi wuduh al bayan ». Ibn Sina made a tremendous effort to « arabize » that book and put it within reach of the Arab mind and made possible the convergence of the two branches of the bayan. In fact the bayan was perfectly digested by the Arabs and developed to the point that one has the impression that it is one-hundred-per-cent Arabic (Husayn). However, Al-Jābiri (1986:79) empahsizes that the « Greek assault » on Arab bayan came very late and did not start until the time of Al-Ghazali (d. 1111), i.e. during the first decade of the 12[th] century, after the death of Al-Jurjāni (d.1078).

Generally speaking, « the study of rhetorical function originates from the ancient Greek language philosophy, thus from the same source as what we call today linguistics. The main purpose of classical rhetoric was to analyze a speaker's message and intentions and provide rules to determine the most effective linguistic form in which to utter the message and realize his intentions. The emphasis was on 'persuation': trying to convince an audience of one's own point of view; which is illustrated by the predominant interest of classical rhetoric in legal and political oratory ». (Papegaaij and Schubert 1988:149).

3 - « Clarity » is defined by Nida (1990) « as the readiness with an intended audience can comprehend the meaning and functional intent of a text... ». Regarding « obscurity » and « ambiguity » he makes the following difference: »... In the case of ambiguity there are at least two possible meanings and for obscurity there is no certainty as to whether there is any meaning. Speakers and writers often employ ambiguity as a means of throwing the audience off track or of suggesting a relationship which would not otherwise be evident. Obscurity is often employed in order to avoid really saying anything, a skill some advertisers, bureaucrats, and public figures have developed into an art. »

Neither obscurity nor ambiguity should be condoned in UN documents, in particular technical reports and basic and background papers, if real communication is to be effected. In some legal instruments, they can be dispelled in drafting groups meetings and through contrastive discussions involving all languages in question. Synonymy and polysemy are significant factors of ambiguity and obscurity.

4 - « Words » (al-faz) are meant to be utterances of Arabs. Nazm, i.e. the « arrangement of words » concept of Al-Jurjāni (Al-Jābiri 1986:25) is based on the premise that « eloquence does not appear in single words but in words combined in a certain way/ In combination, each word must acquire a quality » and « there is no order or discipline in speech unless its parts are related to each other and based on each other, one part being a corollary of another ». (Al-Jurjāni qtd by Al-Jābiri 1986:78).

Al-Jurjāni further clarifies that « composing speech is like melting fragments of gold or silver into one piece... this resulting in a global meaning. Meaning deduced from the whole utterance signifies the intentions and purposes » (Al-Jurjāni qtd by Al-Jābiri 1986:83-84). He transcends the duo word-meaning in his analysis of the bayanic phenomenon and uses grammar as a referent (logic of language) and considers that the secret of rhetoric lies in « grammatical meaning ». (Al-Jābiri 1986: 87).

5 - Hunayn is from cIbad tribe which embraced Christianism and lived in Hira, an ancient city which was under the rule of the Bani Al-Mundir dynasty. Hira disintegrated in ruins and a new city was built in its place under the Caliph cOmar Ibn Al Khattab in

structures of the target language are respected.

The basic difference between semantic and literal translation is that the former respects context, the latter does not . (Newmark 1984/85:63)

Actually, without context a translation is not suitable.

Newmark has however reservations towards « elegant variations », which are aimed at within the perspective of bayanic translation for the sake of an elegant and as-much-as-possible accurate translation. This is one of the main aspect of divergence with his concepts:

« Elegant variations » on literal or one-to-one translation are common, and sometimes satisfy the translator's understandable wish to write in a style of phrase that is entirely natural to him. More often, however, they are irritating to the critic, introduced to exhibit the translator's flair for colloquialisms or synonymy, and, even when insignificant, unnecessary. As I see it, they are not justified in semantic or even communicative translation. But they are a temptation (an indulgence) for any translator ». (1984/85)

and:

Literal translation may appear tedious, but there is satisfaction in weighing it against this or that more elegant version and finding it more accurate and economical. (1984/85).

and he pointed out that :

The hesitation is clear all along in his concepts, but actually he touched upon most of the components of the bayanic translation, which combines his literal translation, which « is only useful for discovering an acceptable translation » ([1984]:138), as a preliminary stage, and his semantic and communicative modes of translation. He starts with the standard 'micro'-procedures and « then he reviews the sentences, the paragraph and the text » but he is again hesitant on whether to « realize the meaning of the author or to produce precisely the required effect on the reader », noting « that here communicative and semantic translation coincide » (Newmark [1984]:141f).

For quality control and evaluation purpose, in an institutional multilingual environment, not a single one of all the above mentioned types is fully adequate. The bayanic translation is most appropriate in this regard as it is based on the sentence at the micro-level.

For the adaptation of an Arabic target text along the lines of the bayanic approach, which is built on style and clarity, we adopt the procedure suggested by Viany and Darbelnet in the Stylistique comparée du français et de l'anglais [1976], which offers the possibility of controlling shifts at the micro-level. Their work and that of Malblanc [1963] are based on the whorfian hypothesis.

Surging terminological and phraseological concepts (Burger, Fleischer, Kjäer, Galinski, Budin and others) are of direct relevance to the bayanic approach, as terms and phrases are major constituents of the text, which serves as a whole for contextual purposes.

Text linguistics (de Beaugrande and Dressler 1981) and the study of text and discourse (de Beaugrande 1995) are most important for establishing the requirements of the textualization process.

4 - Conclusion

Hunayn Ibn Ishaq, who was subject to the dual impact of the Syriac School strict literalism and the Arabic bayan, was

translation within the « polysystemic » perspective and bayanic translation is that the latter is two-way oriented, i.e. towards the ST and TT and no deviation is tolerated as a multilingual parallelism is always in mind for communication purpose and not for a mere cultural transfer and assimilation.

The manipulation school, pioneered by Hermans (1985), Bastin's adaptation (1990) and the Polysystem concept of translation are located at the other extreme of dichotomy (free-translation). The bayanic translation is a middle ground: it is adapted, but neither totally free nor completely word-for-word. It is holistic, as all the elements of the text (or in fact the sequence of micro-texts) are included.

The interpretative theory of the Paris School is based on the « vouloir dire » (communicative intent) and visée (aim), overlapping with « intention », with no clear distinction (cf Bastin 1990 and Lederer 1993). Moreover, in interpretative theory, synonymical expressions are used for what goes beyond « vouloir-dire »« arrières-pensées d'un auteur », « la raison pour laquelle il parle », « les causes ou conséquences de ce qu'il dit », « les mobiles de l'auteur » and « le pourquoi du dire » (Bastin 1990:331). Pushed to extremes, this reasoning may take a more accentuated metaphysical and philosophical overtone, in the context of deconstructionists' tradition. What about Derrida's notion of « inaudible » or « unheard » thought or « différance » referring to « what is there [in the language] and not there »? (Derrida 1982 qtd by Gentzler 1993:158). The same idea is expressed by Heidegger (1971), who pointed to « a new kind of thinking - not thinking about what is there, what is named, but about what is there and not simultaneously yet named, and can never be named, for it is not. » (Gentzler 1993:158)

Newmark [1984] inspired by Nida, suggested two types: semantic translation, oriented toward syntax and semantic content of the SL, and communicative translation, oriented toward the receptor's comprehension and reaction, aiming at bridging the gap between the two old concepts of free and literal translation (Newmark[1984]:22-23).On the other hand, he recommends a «cognitive translation », a tertium comparationis, whenever translation is effected between two distant cultures and radically different language structures ([1984]:41) and adds three more differences as relates to « semantic translation »;« literal translation » ([1984]:63), rendering the main senses of lexical words of SL out of context and maintaining the syntactic structures of the TL, « straight translation » ([1984]:102) and « interlinear translation » ([1984]:63), where words are translated out of context and word-order of the ST is retained; it is used as a pre-translation for a complicated SL text. But he is manifestly hesitant on which type to be followed for a particular text ([1984]:46) and no clear-cut guidance is given to the translator:

> « There are often sections in one text that must be translated communicatively..., and others semantically »...
>
> « There is no one communication nor one semantic method of translating a text-these are in fact widely overlapping bands of methods ». ([1984]:40) emphasis added)

In an article on literal translation (1984/85), he further elaborated on that type of translation, where:

> « The primary senses of the lexical words of the original are translated as though out of context, but the syntactic



faithfully to display his author whole, taking nothing away and adding nothing ». (transl. by Steiner 1975:264).

Bayanic translation is situated on that middle path and the ideas of rhythm and melogy, tone, exegetical accuracy, simplicity, elegance, textual variance, complete fidelity, interlinearity, are among its basics.

3 - 2 Modern concepts

Modern linguistics opened up new horizons for translation studies, but a dichotomy has persisted.

Under the influence of Chomsky, Nida (1964) distinguished two types of translation: one oriented toward formal equivalence and the other toward dynamic equivalence, i.e., the receptor response.

House, in A model for translation quality assessment, distinguished two major types of translation: « overt », « tied in a specific way to the source language community and culture » ([1981]:189) and « covert » translation « which enjoys the status of an original ST in the target culture... An ST and its covert translation are pragmatically of equal concern for source and target language addressees » ({1981]:194). Thus the « overt » translation is source culture-bound and the « covert » one is source culture-free and in texts falling within the « covert » category, « the translator has to place a culture filter between ST and TT » ([1981]: 196f).

The purpose of translation (cf Skopostheorie) is a determining factor for the decision as to whether an « overt »or «covert » translation is appropriate ([1981]: 204).

The notion of culture has gained prominence in the German School (mainly ReiB and Vermeer [1991], and translation is considered to be operated between two cultures instead of two languages (Snell-Hornby 1998).

In the seventies, Toury Gideon catalogued prose fiction translations into Hebrew undertaken during a fifteen-year span, with the aim of unveiling the actual decisions made by translators and in order to bring to light a system of rules of translation in the polysystem in question. After analyzing the « shifts » (cf Popovic 1970), he concluded that.

> More changes were noted with regard to word choices and style, resulting in discovery of « textual » norms such as a tendency to « elevate » the text by choosing words to reflect the « highest » style from the possible alternatives. (Gentzler 1993:126).

He is in fact confirming the importance of words and the importance of building-blocks as alternatives in style confection.

Actually, an important aspect of bayanic translation is corroborated by the polysystem theory, as « the social and literary conventions in the receiving culture (« target » system) govern the aesthetic presuppositions of the translator and thus influence ensuing translation decisions. » (Gentzler 1993:107).

His ideal « invariant of comparison » is actually a literal translation where all the text components are present and which serves for the transition to a bayanic dimension:

> Thus, the transformed concept of adequacy finds its main use in the methodology of TT-ST comparison. In the methodological framework it is conceived of as a hypothetical entity constructable on the basis of a systemic (textemic) analysis of ST, and it is used as the invariant of the comparison(i.e. as a tertium comparationis). (Toury, 1980:49).

The main difference between

3 - Bayanic translation in modern context

3 - 1 Western tradition

Western tradition in the field of translation is certainly rich and goes back as far as to the Greco-Roman antique world. Many attempts have since been made for a systematic study of translational principles and procedures [(6)]. Translators were mostly and actively involved in rendering the New Testament.

The trends followed since the seventeenth century are summarized by Steine (1975:252) as follows:

> The theory of translation, certainly since the seventeenth century, almost invariably divides the topic into three classes. The first comprises strict literalism, the word-by-word matching of the interlingal dictionary, of the foreign-language primer, of the interlinear crib. The second is the great central area of 'trans-lation ' by means of faithful but autonomous restatement. The translator closely reproduces the original but composes a text which is natural to his own tongue, which can stand on its own. The third class is that of imitation, recreation, variation, interpretative parallel. It covers a large, diffuse area, extending from transpositions of the original into a more accessible idiom all the way to the freest, perhaps only allusive parodistic echoes.

Eminent translators realized the importance of rhythm and melody of the text (Luther in his « Sendbrief vom Dolmetschen »; cf Störig 1969 and Stolze 1994:15), spoke of the overall stylistic effect and appropriate 'tone' (Dolet; cf Nida 1964:15-16), drew the attention to the necessity of « exegetical accuracy and textual variants » (Luther; cf Nida 1964:15) and the importance of «full intelligibility » (Luther; cf Nida 1964:14), insisted on giving the version « at least so far the quality of an original performance, as to appear natural and easy » (Campbell; cf Nida 1964:19).

Dryden, in his 1680 preface to Ovid's Epistles, Translated by Several Hands, defines metaphor, a ground middle between two extremes metaphrase (word for word) and imitation (free translation), as a:

> Translation with latitude, where the author is kept in view by the translator, so as never to be lost, but his words are not so strictly followed as his sense, and that too is admitted to be amplified, but not altered. (cf Steiner 1975:255f).

Goethe, on his part, aimed at achieving « a perfect identity between the original text and that of the translation. This does not signifies that the new text does not exist 'instead of the other but in its place'.. This ... mode requires that the translator abandon the specific genius of his own nation, and it produces a novel tertium datum » (Steiner 1975:258, emphasis added).

The final objective is a « complete fidelity » and « interlinearity » (Steiner 1975: 258).

Humphrey (or Humfrey) (1559) advocated a middle way combining simplicity and learning, elegance and fidelity with the « observance of urbane elevation, neither emphatic on the one hand nor gross on the other » (Steiner 1975:263) and, for him, the « true translator will seek to attain 'plenitude, purity and propriety' ». (Steiner 1975:263).

Huet had also a middle path doctrine as the translator in his opinion « copies the innate essence of his author to the extent to which this is possible. His one study is

Meyerhof 1928, Rosenthal 1975 and others). He was quality-minded and he systematically revised his colleagues' work in Bayt Al-Hikma or even some of his own translations done at an earlier stagem as he gained more experience and expertise.

His approach had two other main traits:

1. His translations were modelled according to the specific needs of the user and the purpose of translation, thus applying what is known today as « skopostheorie » in the German School, with special emphasis on informativity and acceptability:

> Hunayn insiste sur l'importance qu'il accordait aux lecteurs de ses traductions et notamment au niveau de la forme linguistique de même qu'il s'attachait à rendre ses traductions claires pour tout non-spécialiste qui aurait à les consulter, conscient du fait que le problème majeur est de provoquer la compréhension et l'acceptation du lecteur. Rappelons que les traductions de Hunayn étaient souvent destinées à des étudiants en médicine puisque leurs études se fondaient sur le corpus galénique.(Salama-Carr 1990:53).

This idea is stressed in modern linguistics, as a text-producer should always have in mind an imagined reader:

> Because texts are disigned for a specific audience, once they exist, they define that audience; indeed; as no writer can create even a single sentence without a target Imagined Reader, almost every sentence provides some clue(s) about this Reader which allows any Real Reader to build up communicatively a picture of his/her Imagined Counterpart.
>
> However, some texts create confusion, or worse, because the author has failed to maintain a consistent Imagined Reader from sentence to sentence or paragraph to paragraph. (Coulthard 1994:5, emphasis added).

The ideal situation is created when the real reader is the imagined one.

2 - As a specialist, a scholar in his own right, he was always keen to deliver product of a touch of elegance and clarity, as he was in full command of the cognitive content (cf Bergsträsser 1913, Meyerhof 1928, Rosenthal 1975 and others). He particularly excelled in the translation of medical texts:

> La connaissance du sujet, condition impérative à toute véritable traduction, était donc respectée. Cela est particuliérement valable pour la traduction des textes médicaux. Hunayn était un praticien renommé et il en était de même pour plusieurs de ces collaborateurs et élèves. La connaissance du sujet est d'ailleurs avancée par les historiographes pour expliquer la qualité des traductions.
>
> C'est ainsi qu'Ibn Abi Usabiʿa mentionne la connaissance des opinions de Galien comme l'une des raisons de la supériorité de Hunayn comme traducteur de texts médicaux. (Ibn Abi Usabiʿa qtd by Salama-Carr 1990:51).

It is therefore evident that he departed from the literal concept of the Syriac School and developed it into a more balanced technique with a skillful combination of a maximum correspondence between the ST and TT at the micro-level and a foremost utilization of the Arabic virtual system (cf de Beaugrande 1995), with the valuable support of the Arabic bayan which was flourishing at that time.

Words establish a context for each other by means of a mutual meaning restriction (1988:74). A second major text dynamics is thematic progression as texts « move from theme to rheme in recognizable patterns (1988:94) with logical connectives.

Actually :

> an analysis of thematic progression influences the expectation patterns of the reader, and supports the inter-clausal reference mechanism. Another useful aspect of a thematic-patterns analysis is that it can be used to derive a « summary » of a length of text (provided it is coherent enough to produce a single structure). (1988:122).

This allows a logical connection between text elements and it is this « connectedness that makes up the coherence of a text » (1988:12), with a balanced interplay between the following (1988:17):

- Syntax, as the arrangement of words in sentences, morphemes in words, words in syntagma, syntagma in clauses, clauses in sentences and sentences in texts;
- Semantics, dealing with the content side of the word formation; and
- pragmatics, covering the extra-linguistic influence on language (with sociolinguistics as an important sub-branch).

Text coherence is thus situated at the word and sentence levels forming a micro-text. This fully coincides with Sinclair's view (1994:17):

> The text is the sentence that is in front of us when an act of reading is in progress. Each sentence then is a new beginning to the text. Each sentence organizes language and the world for that particular location in the text, not dependent on anything else. (No wonder, by the way, that we have had such problems in the past about the definition of a sentence, if it is indeed synonumous with the definition of a text. The paradox of the structure which represents 'complete thought', but which is often verbalized in a form that is clearly part of a larger organization, is resolved.)
>
> The relation between a sentence and the previous text is as follows: each sentence contains one connection with other states of the text preceding it. That is to say it contains a single act of reference which encapsulates the whole of the previous text and simultaneously removes its interactive potential. The occurrence of the next sentence pensions off the previous one, replaces it and becomes the text. The whole text is present in each sentence. The meaning of each previous sentence is represented simply as part of the shared knowledge that one is bringing to bear in the interpretation of a text at any point.

An accurate translation will therefore concentrate on the sentence, with special emphasis on terminology and phraseology. This opposes Paepcke's opinion (1986: 103f) advocating the translation of the text as a whole and not words and sentences (Übersummative Sinnenheit), as language parallelism is not guaranteed and only a detailed translation would reach a high degree of accuracy and correspondence.

The architext, as a whole and as a sequence of sentences, determines the general context.

Hunayn fully adapted each sentence according to the Arabic language requirements. He was perfectly imbued with the Arabic bayan, and his translations were characterized by elegance, clarity and smoothness (cf Bergsträsser 1913,

very few translators into Syriac closely associated with Arabic culture (Ibn Abi Usaybica, qtd by clyad 1993:167). Their rendering, first into Syriac (Pognon 1903:IV qtd by clyad 1993:168) and then into Arabic, was in most cases heavily literal and excessively close to the original, to the extent that when they were faced with a difficult paragraph they resorted to a mere word for word transposition devoid of any meaning. They were, however, very few exceptions to this rule, as Greek works (notably of Aristotle) were translated by Serjes into Syriac with a combination of clarity and accuracy (cf clyad 1993:168f). It should be mentioned, however, that Syriac translators took more freedom in translating philosophical works for popular use (cf clyad 1993:169f).

Ibn Abi Usaybica(1203-1269) praised the work of Hunayn Ibn Ishãq and his disciples, mainly his son Ishãq, his nephew and best student Hubaish, clsa Ibn Yahya Ibn Ibrahim and also, but to a lesser extend, Qusta Ibn Luqa and Ayub Ibn Alabrash. He strongly attacked others, like Hilal Ibn Abi Hilãl Al Himsi, Istefan Ibn Sabil (clyad 1993:169).

Hunayn himself gave bad judgements regarding most of the Syriac translators, in his letter to cAli Ibn Yahya (Bergsträsser 1913).

2 - 2 His methodology

According to Salah Al-Din Al-Safadi (1226-1362) and Baha Al-Din Al-cAmili (1546-1637), his method « consisted of reading the whole sentence, comprehending its meaning and then expressing it with a corresponding sentence whether words are equivalent or not. « (Al-Jamili 1982:36, Khuri 1988:51 and Salama-Carr 1990:64-65, emphasis added). The sentence occupies a central position in his translations.

In fact, the importance of the sentence and the word has been emphasized in modern linguistics.

Within the context of Distributed Language Translator (DLT), which is the name of a research and development project of software house based in the Netherlands (Buro voor Systeemonwikkeling (BSO/ Resrach)), which was initiated in 1980 and funded by the European Community, and which is « a system for semi-automatic machine translation with a monolingual interactive dialogue with the user » (Papegaaij) and Schubert 1988:15), Papegaaij and Schubert (1988:11) reduced the translational mechanism to its most elementary aspects. They considered that « texts and many of their elements are linguistic signs of form and content » and that « the most outstanding obstacle to accurate translation is ambiguity », which is located at linguistic signs such as words, and is two-fold:

- monolingual ambiguity, a word refers to a number of concepts,
- bilingual, contrastive or translation ambiguity: « two words from different languages that are often adequate translations of each other do not denote exactly the concepts or the same range of concepts ». Therefore, there are translation alternatives. A disambiguation process is involved in translation and:

> is based on the restrictive influence that words have when they combine to form sentences and texts. Though individual words may have a large renge of possible meanings, the moment they are used in relation to other words, that range is narrowed down. In general, one can say that the more content words one can relate to a particular word, the less ambiguous that word will be. (Papegaaij and Schubert 1988:51).

In fact, Al-Jahiz follows a bayanic didactic approach vis-à-vis the reader. He took into full account the psychological readiness of his reader who takes a prominent place in the process (Al-Jābiri1986:20-21). He aims at word use skilfulness, convincing argumentation and well-balanced impact (Al-Jābiri 1986:25).

The debate on word / meaning relationship was launched by Al-Jāhiz who first declared his preference of word over meaning. He was however the percursor of the « nazm » theory further elaborated by Al-Tawhidi (d. 1010) and Al-Jurjāni and his successors undertook the task of highlighting the importance of words in the bayanic process (Al-Jābiri 1986:75-76).

Generally speaking, there was a concordance on the necessity of conveying the meaning in good wording with a consolidation of word and meaning. Al-Sakkāki (1160 - 1228) went a further step in his attempt to reconcile the discourse system and mental system (Al-Jābiri 1986:90). However, Arabs had eventually a bayanic vision of the world as their mental process hinged on the text perse (cf 1.2.3). Many factors, historical among others, conditioned the whole text treatment, with adverse consequences for communication through Arabic as the mechanism of thought became confused with the form and was suppressed by it.

Finally, for the prupose of this study, the original referential frame of bayān is here reaffirmed. It means separation (fasl) and disclosure (izhār), on one hand, and dissociation (infisal) and appearance (zuhür), on the other hand. It is the principle of transparency with suitable antecedent control and pertinent utilization of the language virtual system relying on logic (mainly through theme/ rheme progression). Clarity with a touch of elegance and conciseness is therefore a sine qua non requirement for a good bayanic performance and intertextuality plays a key role in this respect.

2 . Hunayn; the scholar/translator

2.1. The Syriac school

Most of the early translators into Arabic were of Syriac origin. They had behind them a rich cultural heritage dating back to the epoch of paganism (Baumstark: 10-12 qtd by clyad 1993:166). Already, the Bible translation into Syriac was completed during the second half of the 2nd century A.D. (Brockelmann 1909:7-8 qtd by clyad 1993:166) and later on supplemented and annotated in the 7th century. Christian missionaries were interested in Greek philosophy (especially Aristotle) and initiated its translation into Syriac, for the expansion of Christianism in Mesopotamia. Those translations greatly influence the Syriac language, as many terms were introduced and the Greek mode of expression and syntax were adopted (clyad 1993:166-167).

Those translators followed the Greek pattern in their Arabic translations, while, unlike Persians, They were neither fully adapted to the Islamo-Arabic culture nor assimilated. Actually, they conserved their educational system and customs. they were culturally marginalized. Consequently, their knowledge in Arabic was generally limited and some of them submitted their work to Arab writers for editing (clyad 1993:168). Therefore, their linguistic and translational ability in Arabic was questioned by Arab scholars, like Al-Jāhiz and the grammarian Al-Sayrāfi (897-979). This was due to a cultural disorder (cf Snell-Hornby 1988 for the importance of culture in translation).

Hunayn Ibn Ishāq [5] was among the

ifhām (informing) and wudūh (clarity) and idāh (clarification) are realized through separation and acquisition of a distinctive entity. (Al-Jābiri 1986:33).

At first, and until the 10th century, there was only one Arabic bayan, which was still at the craddle, with embryonic Persian and Greek support. Then a two-pronged bayān came into existence, one purely Arabic and the other flully engaged in philosophical feats under the influence of Aristotle.(2)

The bayanic researchers were devided into two streams of thought, one at the very initial phase was preoccupied with the rules of discourse interpretation (analysis) and the other with the conditions for discourse production (Al-Jābiri 1986:16). The interpretation trend was championed by Al-Shāfiᶜi (767-820) who considered that the bayan is a comprehensive term combining multiple meaning facets, as he was systematically and methodologically carrying out the task of interpreting the Qur-ān. (Al-Jābiri 1986:18)

Afterwards, and for more than two centuries, intensive discussions took place between illustrious scholars, among them Al-Jāhiz (775-868) and culminated in the widely acclaimed works of Abd Al Qādir Al-Jurjani (d. 1075). Those discussions were centred on the coupling of word and meaning. (Al-Jābiri 1986:75).

Al-Jāhiz observed that :

> ... ideas come to life only when they are given utterance, brought into the open and used. Then they impinge on the understanding [of others], are made plain to the mind, revealed after being hidden, present after being absent, and near at hand after being remote... To the extent that they are expressed plainly, with appropriate gestures and proper conciseness,... ideas become clear. The clearer and more lucid the expression and the more eloquent and luminous the gesture, the more useful and effective they are. Clear expression of a concealed thought is **bayān**. (Al-Jāhiz : 102, emphasis added).

and :

> The word **bayān** comprises anything that reveals the sense and brings out the inner meaning, so that the hearer may grasp the reality of it... The main object of both speaker and hearer is simply to understand and be understood; and any means used to make oneself clearly understood is **bayan**. (Al-Jāhiz : 102, emphasis added)

Regarding eloquence, he considers that it « means conveying the meaning, aiming at **lucidity** without unnecessary words and with an eye to the difference between **separation** and **reunion** » (Al-Jāhiz : 112, emphasis added). This should be coupled with « conciseness », « economy of words », while «verbosity»,«prolixity» and «undue repetition» should be avoided. (Al-Jāhiz : 111-112)

The ideas of clarity(3) and lucidity, plain and clear expresion are brought into relief.

There are five categories of **bayān** in Al-Jāhiz's conception:

1 . Fluency (talaqatu al-lisān) and ability to make understand (ifhām) and understand (fahm);
2 . Proper selection and combination of words;
3 . At the semantic level, « words »(4) should convey an appropriate connotation and contain a meaning;
4 . Rhetoric: it is meant to be conformity of « words » to the meaning;
5 . Authoritive statement having an impact over the reader or listener.

Bayanic translation : an integrated approach (*)

Mohammed Didaoui Ph.D
(United Nations)

1. Al bayān

This Arabic term which has become a hallmark of the Arabic language defies a precise and comprehensive definition. Encyclopaedia Britannica (Micropaedia v:501) describes it as « elegance of expression » and according to the Arabic-English Hans Wehr dictionary it has a wide spectrum of equivalents: clearness, plainness, patency, explanation, elucidation and illustration in addition to being a « rhethorical art of the Arabs ». In his translation of Sūra LV (al-Rahmān) [1] of the Qur-ān, Ali Yusuf commented on the bayān saying that it is « intelligent speech; power of expression : capacity to understand clearly the relations of things and to explain them ». The Qur-ān itself exemplified it as Arab scholars undertook the tremendous task of interpreting it, and the *bayān* served as a pivot to that gigantic scheme.

However, this was not an exclusive trait of Arab history:

> The oldest explicit preoccupation with texts has been the maintenance and interpretation of prestigious texts, typically official, legal, ritual, sacred, or poetic. Evidently, the text, above all the written inscription, was widely deemed a potent social instrument for setting down and transmitting the important knowledge of the culture(de Beaugrande 1995:1-8)

This culminated in the development of a sophisticated approach to textual anaylsis in Arabic. Also, it is not surprising that the study of the Bible translation problems and implications resulted in a fundamental theory in the field of translation (cf Nida 1952, 1960, 1964, 1969), serving as a basis for modern Translation Studies.

A more comprehensive description of the bayān was included by Ibn Manzūr (1232-1311) in his encyclopaedic dictionary Lisan al Arab. He classified it at five levels: (1) reunion (wasl); (2) separation (fasl); (3) appearance (zuhūr) and clarity (wudūh); (4) eloquence (fasāha) and capacity of communication; this inculdes eloquence with intelligence, disclosure of intention with most eloquent words, aptitude to convince and fascinate the listener to the extent that the false is taken as right and vice-versa, and (5) man is endowed with a bayān capacity, i.e. he is able to speak and convince eloquently; this is an attribute of human beings.

The bayanic theory of knowledge is a vision based on dissociation and not on unitedness, as bayān and tabyīn (elucidating), fahm (comprehension) and

---

*The opinions expressed in this peper are those of the author and do not necessaritly reflect the UN position

'Wormhoudt's' Translation of Al-Mutanabbi ». In: Meta, Vol. XXXV. N°4, 1990, pp.723-33.

20- Ihwe. Jens. **The Philosophy of Literary Criticism Reconsidered: On the Logic of Interpretation.** Amsterdam: University of Amsterdam, Memio, 1976. Change in the meaning of words might as well encompass borrowed words. For instance, the Arabic word « almanakh » originally denoting in Middle English 'climate' changed across time to the Modern English « almanac'. Similar changes occured to the words 'alcohol', 'magazine', 'tariff' and 'assaassin' which used to denote in both Arabic and Middle English 'mascara', 'storehouse', 'identification', and 'an opium-addict'. Certain changes involve Arabic idiomatic expression too, for example, the Arabic expression « twill 'l-yad » 'long of hand' used to mean 'generous' while it only describes a cleptomaniac person'in Modern Standard Arabic.

21- Nicholson., op. cit. p.103.
In spite of the formal title « pre-Islamic » which indicates a kind of historical markedness, it is significant to point out that this poetry represents a king of stylistic and structural time-honoured pattern generally known as « 'Al-ᶜAmudi » which is governed by strict rules for rhyme, rhythm, and meter. Ali, S.S. op. cit. pp. 732-33.

22-Al-Alosi, op. cit. p. 103.

23-Az-zawzanni, A.A. **L Sharhu 'l-Mucallaqaati 'Isabca.** Cairo: Muhammad Ali Sabih, 1948, p.100.
There are several English translations of all or some of the Arabian Odes by Charles Lyall (1894); Glouston, W.A. and Blunt, W.S.(1903); Arberry, J.A. (1957); and Bateson, M.C. (1970); as well as the excellent German translation by Nöldeke (1899-1901). Bateson's translation seems to be relatively better than the previous onos since the translator seems to have drawn on the earlier translations.

24-Bateson, M.Cÿ. **Structural Continuity in Poetry: A Linguistic Study of Five pre-Islamic Arabic Odes.** Paris: Mouton & Co. MCMLXX, 1970, p.163.

25- Al-Alosi., op. cit. p.77.

26- Al-Alosi., op. cit. p.42.

27- Bateson., op. cit. p. 160. The « ᶜumra » or 'minor hajj' may be perform-separately and at any time of the year, while the « hajj » which includes the sacrifice of animals in an obligatory ritual, and should be performed once in a life-time at least. When Arabia embraced Islam, the « Hajj » was considered as one of the pillars of Islam and should be performed by all capable Muslims at a fixed date of the year.

28-Az'zawzanni., op. cit. p.86.

29-Bateson., op. cit. p.158.

30-Az-zawzanni., op. cit. p. 92.

31-Bateson., op. cit. p.160.

32-Hartner, Willy. « Zaman » In EI. 1st. edition.

33-Az-zawzanni., op. cit. p. 12.

34-Bateson., op. cit. 136.

35- Az-zawzanni, op. cit. p.27.

36-Bateson., op. cit. p. 139.

37-Az-zawzanni., op. cit. p.116.

38-Bateson., op. cit. p. 169. To the second line, the translator should have added the preposition « to ». The line will then read: « and to the widows when their year is prolonged. »

39-Az-zawzanni, op. cit. p.61.

40-Bateson., op. cit. p.61.

41-Montgomery Watt. « Dahr » In EI. 2nd. edition.

42-Az-zawzanni. op. cit. p.62.

43-Bateson., op. cit. p. 149.

44-Az-zawzanni., op. cit. p.8.

45-Bateson., op. cit. p. 136.

46- The pre-Islamic poet tends to expand the present infinitely; in Minkowski' words: « he lives in one now ». This tendency is commonly associated with the ability to make each past moment together with its associated with the ability to make each past moment together with its associations of pictures and images into a real present. It follows that the pre-Islamic poem proceeds retrospectively and prospectively in a widened present in such a way that past, present and future belong to the same temporal horizon framed by the present. To quote St. Augustine « his present is impregnated by things from the present while he receives a powerful influence from the present of the past ».
Spatially, the pre-Islamic poet feels so absolute and exalted as to incorporate all visible phenomena into his self, mixing the world with his impressions. This presentification is reflected in the world with his impressions. This presentification is reflected in the poem in a temporal sequence lacking in serial ordering or successivity. The sequence is neither progressive nor linear but rather retrospective and image impregnated. St. Augustine.
Confessions. Blackie, 1903; Minkowski, E. **Das Zeit und Raumproblem in der Psychopathologie.** Wien. Kin Wschr. 1931, pp. 346,380; Minkiwski, E. **Le probleme du temps en psychologie.** Rech. Phil. 2, 1832, pp. 451-463.; Heidegger, M. **On the Way to Language.** (P. D. Hertz, trans.), NewYork: Harper & Row, 1971.

47-Az-zawzanni., op. cit. p.41.

48-Bateson., op. cit. p.143.

49-Az-zawzanni., op. cit. p.41.

50-Bateson., op. ict. p.143.

Notes & references:

1- Jauss, H.R. « Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft ». In: Warning (ed.) 1975, pp. 126-162.

2-Dressler,Wolfgand.« Textgrammatische Invarianz in Übersetzungen? in: Gülich & Raible(ed.)1975,pp. 98-106; Weinrich,Herald. Kommunikation, Instruktion, Text ». In: Weinrich, 1976, pp. 11-20.

3- Whitrow, G.J. **The Natural Philosophy of Time.** London, 1961 p.105; Hallowell, H.**Culture & Experience.** Philadelphia, 1955; Whorf, B.L. **Language, Thought, and Reality.** NewYork, 1956. p.84-5.

4- Junod, H.A. **The life of a South African Tribe.** London, 1912 p.211; Strauss, L.C. « La Notion d'aArchaisme » en: ethnologie cahiers internationaux de sociologie, Vol. XII, 1956, p. 616-639.

5- Jacob, A. **Temps et Langage.** Paris: Armand Colin, 1967, p.21.

6- Heschel, A.J. **Les Batisseurs du temps.** Paris: editions de minuit, 19602, p.101.

7- Al-Alosi, M.S. **Bulugh 'l-Arab fi Ma^{c}rifati 'Ahwali 'l^{c}Arab.** Baghdad: Dar 'l-Kutub 'l-Haditha, Vol. I, 1971, p.300.

8- Gaudefroy Demonbyens, M. & Blachere, R. **Grammaire de l'Arabe Classique.** Paris: Maisonneuve, (3rd. ed.), 1952, p.36.

9- Maxime Rodinson. « La Lune Chez les Arabes et dans l'Islam ». In the Collection: **La Lune Mythes et Rites.** Paris; Editions de Seuil, 1962, pp. 153-215.

10- Montgomery Watt, W. « Dahr ». Inm **Encyclopaedia of Islam**, 2nd. edition.

11- Hartner, Willy. « Zaman ». In: **Encyclopaedia of Islam**, Isd. edition.

12- Callahan, J.F. **Four Views of Time in Ancient Philosiphy.** Cambridge (Mass), Harward University Press, 1948; Onians, R.B. **The Origins of European Thought.** Cambridge: C.U.P. 1951, p.213.
Sociologically, the way people perceive time establishes a particullar rhythm or pace which greatly influences their movement and actovity: A traditional society, for instances will be mainly preoccupied with the past as contrasted to an industrial or a post-industrial society which will be mainly preoccupied with the present and the future repectively.

13- Jouvenel, B. De. « Le Langage des Heurs; Analyse et Prévision ». In: SEDEIS, N°4, April 1972, pp. 437-70.

14- Husserl, E. **The Phenomenology of Internal Time Consciousness** (1928). Translation by Churchill, H.S. The Hague, M. Nijhoff, 1964. Existential philosophy has led to fertile explorations in the field of temporality and the experience of time. Some of the revelations of this philosophy helped psychopathologists postulate a higher hierarchical position of time in relation to space. They maintain that the self is more active in the experience of time than space: « Space, Fraisse maintains, is an imposed presentation where as time is a representation that man has to master ». Fraisse, P. **Psychologie du temps.** Presses Universitaires de France, Paris, 1957, p.10.

15- Boslough, John. « The Enigma of Time ». In: National Geography, Vol. 177, N°3, 1990, pp. 109-132.

16- Beaugrande, R. de. « Toward a Semiotic Theory of Literaty Translation ». In: Sonderdruck, Wolfram Wilss 'Semiotik und Übersetzen), Gunter Narr p.24. Verlag Tubingen, 1981, p.33.
Itis interesting to point out that Matthew Arnold (1822-1888) in his « The Study of Poetry » (1879), was the first to stress the significance of the historic dimension in poetry. He maintains that « The historic estimate is likely in especial to affect our judgment and our language when we are dealing with ancient poets... The exaggerations due to the historic estimate are not in themselves, perhaps, of very much gravity. Their report hardly enters the general ear; probably they do not always impose even on the literary man who adpot them. But they dead to a dangerous abuse of langage. » George, K.Anderson, et al. **The Literature of England.** Scott, Foresman and Company; 1979, p.1005.

17-Levin, R. Samuel. **Linguistic Structures in Poetry.** The Hague: Monton, 1973, p.32.

18-Nicholson, Reynolds A.**Literary History of the Arabs.** Cambridge: C.U.P. 1969. Words like people, they travel across time and space; and like people, they win strength, grow old, fade out, and die away. The Arabic word « mash » 'rubbing' for instance, travelled sometime during the Middle Ages to Europe. Lodged in France and Britain. It came bach nowadays as 'massage' and only few Arabs remember its Middle Ages' sense, pronounciation or shape. In Labid's Ode, the words « kafir » 'night', « 'asbab 'ropes' and « tajir » 'wineshop keeper' have their counterparts in Modern Standard Arabic as 'infidel', 'causes', and 'tradesman'. Also, whereas the majority of Arabic words which underwent a process of change in meaning acquired a negative sense, English words undergoing the same process acquired apositive sense. The Arabic word « hajib » for instance, used to mean 'prime minister' in Muslim Spain while it only means 'porter' in MSA. Similarly, the meaning of the English words 'fond' and 'nive' used by Shakespeare, bear no resemblance to their meanings in Modern Standard English.

19- Ali, S.S. « Critique of Aspects of Translation of the Poetry of the pre-Islamic poets and also of

translation of the above line is :

In the morning after separation I remember how it was all gone by, and how it was as if I, the day she departed
And me standing by the acacias of the tribe, were eating colocynth.

Another anaphoric reference related to time occurs in the following line by the same poet:

Ka'anna s-siba^ca fihi gharqā ^cashiyyatan
Bi'arjā'ihi 'Lquswā 'anābishu ^cunsuli. (47)

And as though the beasts in it (the valley) drowned at evening
In its furthest reaches, were plucked-up-roots of wild onions.(48)

The word « ^cashiyyatan » 'at evening' is mentioned here by way of anaphoric reference since the immediate context describes natural scenery in the very early morning as indicated by the preceding line:

Ka'anna mukāki 'j-jiwā'i fihi ghadiyyatan
Subihna sulafan min rahiqin mufalfali.(49)

It was as though the larks of the valley, in the morning
Had drunk-at-morning a draught of spiced old-wine.(50)

Conclusion: On the whole, time category in the perception of pre-Islamic man did not exist in the form of abstractions. It was rather concrete, tangible, and object-related. The sun in that traditional world arcing daily across the sky followed by the moon and stars, were the only timepieces used by pre-Islamic Arabs. Time, to them, was not linked to any measuring instruments but rather to actual phenomena occuring in space. Fear of what may happen later, gave rise to sooth-saying, fortune-telling, and augury. Theay ascribe the destruction of ancient civilizations whose relics were still standing to mystery and powerful forces « dahr » which govern everything and destroy it. This explains the emotional associations the pre-Islamic poets often attribute to time: For these were good and bad times, profane and holy times, benign and malign times, as well as times for festivals and sacrifice.

Both natural and social life are governed by the cyclical rhythm of alternation. For not only the seasons, the sun, and the moon that recur but social patterns and events recur as well. Thus, it seems that the pre-Islamic man was not so much concerned with change as with recurrence. He always finds the old in the new, the future in the past; and this consequently, explains the power of traditions and conventions in both pre-Islamic society and its poetry.

It seems inevitable, therefore, that this perception of time viz. « phenomenal time » will have its reflection in time expressions and in the primitive chronometry with which pre-Islamic poetry is impregnated and which are likely to mislead modern translators if they do not take into consideration temporal dimension in the works they translate.

Hence, it is a prerequisite for translators of archiac literature to meditate on the historicity of the text - that is the historical distance between the time of producing the text and the time of reproducing it into another language.

With a buxom girl under propped leather-tent.(40)

The Arabic verb « qassara » is used here in its energetic form to emphasis the act of shortening or curtailing the duration of a cloudy day.

Both « 'ayyãm » 'days' and « dahr » can have negative overtones in classical Arabic. They imply 'the vicissitudes of fortune to which man is subject'. It seems that pre-Islamic Arabs perceived « dahr » as a blind force over which man has no control, a kind of omnipresent and oppressive fatum.(41) Tarafa provides an example :

'Ara 'Faysha kanzan nãqisan kulla laylatin
Wamã tanqusi 'l'ayyãmu wa'd-dahru yanfidi. (42)

I see life as a treasure trove decreasing every night

And whatever the days and time lessen will be exhausted.(43)

'Days' in this translation does not give the thematic implication of the word « 'ayy am » in the poem's context, nor does the word 'time' satisfy the negative sense implied by the word « dahr ». The poet simply means 'time vicissitudes and ill-fated incidents'.

Finally, the pre-Islamic day « yawm » begins at evening, and when a day connected with certain activity is mentioned in a poem, the translator cannot risk telling whether the poet is describing an event taking place in the evening or in the early morning. The translation of the following line from Imru' ul-Qais Muʿallaqa provides an example:

Ka'anni ghadãta 'lbayni yawma tahammalu
Ladã samurãti 'lhayyi nãqifu hanzali.(44)

As though I, the morning of parting, the day they loaded

By the acacias of the tribe, were a splitter of colocynth.(45)

The expression « yawma tahammalü » 'the day they loaded' in this line is an anaphora related to the expression « ghadata 'lbayni » 'the morning of parting'. There are two activities in this line, the first is the departure of the poet's mistress with her family; the second is his recollection of that departure. Consequently there are two time references in the line, the first is the time when the departure did actually take place, and the second is the time of the poet's recollection of this departure. It seems that the line implies an ellipted verb « 'atadhakar » 'I remember' to come directly after the expression « ghadata 'lbayni » 'the morning following their departure' and not'the morning of their departure'; so that the poet recalls next morning the day of departure and describes (to that the poet recalls next morning the day of departure and describes (to his friends) his emotions while watching that sad event. In other word, the poet is recalling the departure of his beloved « yawma tahammalu » which took place last night, and was saddened by the memory of that departure at the time he passes by the abandonet place next morning i.e. « ghadãta lbayni »- a temporal knot which Bateson does not seem to have tried disentangle.(46)

Taking into consideration the semantic difference between the word « bayn » signifying bitter and unsupportable separation and 'parting' « firãq » signifying leave-taking or departure. An alternative

pre-Islamic year must have included, as was actually the case, another month - a thirteenth month - to be intercalated every two or three years to account for the rather lengthy summer season and counterbalance winter.(32)

It is well worth-bearing in mind too that time words are given gender as well as number distinction in classical Arabic. For instance, the word « Layl » 'night' is musculine and figuratively functions as the subject while the word « Layla » is feminine and figuratively functions as the object. Wen it occurs in plural form, it acquires a negative sense, Thus, « Al-layyāli » means misfortunes- a poetic synonym of the idiom « banatu 'l-dahr » literally: 'the daughters of the time' signifying misfortunes too.

« 'Ayyām » 'days' on the other hand, means 'battles' or 'tribalfeuds. When it is used temporally, it acquires negative, positive, as well as neutral associations depending on the context. It also means simply 'once' or 'when' as in the following line by Imru' ul-Qais:

Wayawma dakhaltu 'lkhidra khidra ᶜunayzatin
faqālat laka 'lwaylātu 'innaka murjili. (33)

And the day I entered the howdah, the howdah of Unayza

And she said, « Disaster to you, indeed you force-afoot me. (34)

Here , day, in the English version, has no temporal significance since it, in the Arabic line, means 'when' or 'once'.

Amost interesting aspect in pre-Islamic poets' perception of time is the sense that time, at certain junctures in the poet's experience , can be elongated, squeezed, or infinitely extended; and time words when occur in this sense rarely imply temporality.

This psychological perception of time should not be taken literally as is the case in Bateson's translation of the preceding line. Also, this use of time words becomes most salient in the poet's description of night. Thus, Imru' ul-Qais speaks of an endless night whose stars are tied down, by strong ropes, to mountain solid boulders:

Fayālaka min laylin ka'anna nujumahu
Bi'amrāsi kattānin 'ilā summu jundali.(35)

Oh, what a night you are, as if your stars were (fastened)

With strings of flax to immovable stones.(36)

Asimilar impression is provided by the following line from Labid's Muᶜallaqa:

Wahumu rabīᶜun lilmujāwiri fihimi
Walmurmilatu 'idhā tatāwala ᶜāmahā. (37)

And they are springtime to the refugee among them

And the widows when their year is prolonged.(38)

In addition to this psycho-poetic lengthning of the night in pre-Islamic perception of time, there is the possibility of shortening day-time: Cloudy days are perceived by pre-Islamic poets to be longer than sunny days; and the poet has his own way of shortening such days. The following line from the Muᶜallaqa of Tarafa serves a good example:

Wataqsiru yawmi 'd-dajni wad-dajnu muᶜjibun
Bibahkanatin tahta ttirāfi 'lmuᶜammadi.(39)

Translated by Bateson as:

And curtailing a day of rain-cloud- and the rain-cloud is pleasant

words for what in modern times we term 'year'. Among these words « Hawl » and « Hijja ». The first word implies a change of season, while the second is derived from the practice of pilgrimage. However, these two words do not correspond to our calendar 'year' since years, days, nights, and seasons are flexible and extendable according to the state of pasture, climate, and the peot's own psychology. Moreover, certain months are considered profane in pagan Arabia.(25) In those months people normally abstain from all wrong doing such as raiding, or vendetta. In the following line by Labid a reference to this situation which the translator failed to convey:

Dimanun tajarrama ba[c]*da* [c]*ahdi 'anisiha*
hijajun khalawna halāluhā wa harāmuhā (26).

Traces (such that) there have terminated after the era of their habitation,

Tears elapsed, their profane months and their holy months.(27) In the above line, Bateson translated the word « hijajun » as 'years' which does not exactly span our calendar year for pagan Arabs do the pilgrimage to Mecca - a pre-Islamic as well as post-Islamic holy place - twice in a lunar year. Thus, the word 'year' is not an exact equivalence of the Arabic « hijja » since the latter simply implies 'pilgrimage'

The same error is repeated in Bateson's translation of the following line by Zuhair Ibn Abi Sulma- another pre-Islamic poet:

Sa'imtu takālifa 'l-hayāti waman ya[c]*ish thamānina hawlan 'lā' abā laka' yas'ami* (28).

I have tired of the burdens of life since whoever lives Eighty years -no father to you - grows tired(29)

Here the word « hawlan » in the phrase « thamānina hawlan » is translated as 'eighty years' whereas the Arabic « hawl » in pre-Islamic era, does not, by necessity, mean our calendar year, since this word signify change in climatic and/or land conditions in pre-Islamic Arabia and it may as well extend over 12 months. Another 'casual' translation error here, is the literal rendering of the idiomatic expression « lā 'abā laka » as 'no father to you' while it simply means 'mind you'.

The following line from Labid's Ode provides evidence to the absence of autumn from pre-Islamic chronometry. Obviously, this absence might as well be accounted for by ecological reasons such as desert climate and lack of plantation:

Min kulli sāriyatin waghādin mudjinin
Wa[c]*āshiyatin mutajāwibin 'irzāmuhā*
(30)

Which is translated by Bateson as: From every night travelling (cloud) and darkling morning (cloud), and evening (cloud) reechoing their thundering.(31)

In this line the three kinds of 'clouds' mean winter, spring, and summer respectively. The poet earlier gave winter six months, a period which would inescapably squeeze both spring and summer into the remaining span.Consequently, each season i.e. spring and summer will last a shorter period than the rather lengthy winter. We suppose, then, that the six-month duration of winter must either be less than six calendar months or that the

stylistic adequacy, he may curtail both semantic and pragmatic adequacy. Naturally this will diminish the quality of the English version of the poem and make it less acceptable to modern taste.(18)

Taking it a little further, we notice that pre-Islamic poetry, unlike most poetry-can be singled out as a special text harbouring both culturally-bound and temporally-bound elements which cannot be safely rendered into English(19) without tackling certain deeper cultural hierarchies which involve anthropological, ecological, and psychological variables as well as the possibility of vocabulary meaning changes that are likely to take place across time.(20)

Noticeable in this connection too is the fact that while certain poetic texts such as the Iliad, the Vedas, the Romantic poetry have definite historical markedness such as modern vs. archiac, current vs. obsolete, pre-Islamic poetry tolerates structural continuity and harbours various styles. Thus, it consequently lacks a clear-cut historical markedness.(21) However, temporal expressions, as used in pre-Islamic poetry, reflect the peculiar chronometry of pagan Arabs; and they should not be, therefore, rendered literally or synchronically since a good deal of the poems' meaning depends on full understanding of their temporal structure, diachronic Semantics, and the local colouring relevant to the natural and social environments of the poet himself. Thus, the translator of pre-Islamic poetry will have to shoulder the up-hill task of going thoroughly through Arab mytho-poetic, dynamic, and cyclical perception of the world in an attempt at giving its poetic production another form and tone suitable for an entirely different culture where the perception of the world is non-mythical, objective and linear. This process is likely to bring to surface temporal indicators which may, if ignored or misrepresented, lead to serious errors in translating.

As pointed out earlier, pagan Arabs no calendar nor did they have « hours », « minutes » or « seconds ». Their division of the year into two seasons: summer and winter; or as is the case with some of the poets of the pre-Islamic Odes, into three seasons viz. winter, spring, summer, is reflected in their poetry. 'Winter' which they call « Jumada" 'freezing'(22) lasts six months. This is clearly indicated in the following line by Labīd:

Hattā 'idhā salakhā Jumādā sittatan jaza'ā fatāla siyāmuhu wasiyāmuha(23)

Rendered by Bateson:

Until when they came to the end of Jumad six (months)

They were satistifed with dry pasture and than his abstention

and her abstention become long.(24)

Here, « Jumādā » means winter which lasts six months. However, the translator, though provides the ellipted qulified noun i.e. 'months', seems to have miscued the temporal indicator and consequently, she gives no indication as to the length of the season. She also makes another error in interpreting the word « jazz'ā » for'beasts to be fed or satisfied with wet grass' as « satisfied with dry pasture ».

The pagan Arabs had different

rhythm of a nation; and it is in language, art, and aesthetic creation that time has its manifestations.

Also, it is relevant, in this connection, to point out that linear perception of time gave rise to the Western idia that past, present, and future are arranged in a straight line as well as to the Judeo-Christian tradition according to which the birth of Christ and His later resurrection set history in motion and projected a hope in the future and in life after death, making the rhythm, activity, and moral conduct of Western man much more organized, definitive, and goal-oriented. In other words, it paved the way for modern monochronic time or Western time whereas many nations in Asia and Africa still live in a polychronic time where everything seems to take place at once and only few care for time organization, timetables and punctuality.(15)

It emerges from the discussion I detailed so far that understanding temporal structure and perception of time of a given nation is of a paramount importance to the understanding of its cultural personality and its literary and aesthetic achievements since temporal structure is, in most case, reflected in chronometric terms, adioms and expressions which form an indispensible part of the native language of any nation.

This constitutes a stumbling block for translators particularly when the languages involved yoke two diametrically opposing cultures and temporal structures such as in translating pre-Islamic poetry into Modern Standard English. Here, the translator's task in bringing a pre-Islamic text home to English readers becomes rather complex, for besides accounting for semantic and stylistic aspects, the translator has to handle pragmatic constraints since English taste, value system, and code of manners are far removed from their pre-Islamic counterparts.

Translators of pre-Islamic poetry into modern English, must account for the historical distance between the act of producing that poetry and the act of translating it. Moreover, there is always the danger that the translator of pre-Islamic poetry - as is the case in translating all poetry - will not translate into English the meaning potential of the poems only but also his impressions and responses to those poems.(16) This case gets much more complicated when the translator is not a native Arab speaker for the pre-Islamic poet often refers to a certain object in such a way that even competent Arabists cannot be quite sure of the difference between a plain statement, a sarcastic remark, or an interrogation, and the translator may give an entirely different interpretation, and reconstructing a line or an event even when the words themselves are clear. Let alone the peculiar morpho-phonemic features of poetic language and its condensed « thought mass ». The situation may still go uncontrollably haywire (17) when we come to consider the antithetical relationship between semantic, stylistic, and pragmatic aspects of pre-Islamic poetry when it is to be reproduced into English. This is because to achieve an accepted level of semantic adequacy, the translator may find no alternative but to reduce stylistic adequacy; and to achieve

prolongation of time, are both personified. « Zamãn » can be both benign and malign while « dahr » is always conceived as a latent and overwhelming power. The Arab counterpart of Kronos who controls the destinies of both individuals and nations.(10) « Manãzil 'al-Qamar » that is the stations of the moon, signify temporal stops or « mawãqit » which denote spetiotemporal units concomitant with an important secular or ritual event such as « umra » « the minor pilgrimage to Mecca »or the « Hajj » 'the major pilgrimage performed in a month named after this activity.

In pre-Islamic chronometry the year is subdivided into either six, two, or three seasons, depending on rainfall and the conditions of pasture and harvest. Every two ro three years there is a thirteenth month « 'an-nãsi » 'the delated' to be accounted for in a kind of solilunar year in which every 33 lunar years equal 32 solar years. However, these divisions were no recorded in any form of calendar, and were committe to memory and oral transmission. Minutes and seconds were unknown to the pre-Islamic Arabs. They used the word « an » to signify the present moment but this word may extend to some duration beyond or less than the modern 'minute'. (11) Therefore, it seems that pre-Islamic Arabs did not conceptualize time in abstractions. Time was personalized and mythified. Accordingly, events and impressions counted more than abstractions, tangibility more than intelligibility, and space more than time. Thus, while their Greek contemporaries developed a kind of objective outlook which helped them detach themselves from nature and see the world in abstract terms leading to both science and philosophy as well as to a linear perception of time, pre-Islamic Arabs could not detach themselves from nature nor could they think beyond the visible and the present.(12)

In contrast to this traditional outlook, modern society perceives time as an abstraction. This perception is accompanied by a keen sense of the economic value of time and an emphasis on punctuality. The calculation of time is recorded in time-tables, clocks replaced the sun, the moon, and church bells in announcing time. Time now is no longer confounded with the biological and cosmic cycles. It is the means of measuring man's activities and relations in his social environment; and whereas time had little or no effect on man in primitive or pre-Islamic cultures, it affects man in a variety of ways.(13)

Modern concept of time views temporal structure as a structure of possibilities rather than as a succession of 'now points'. Modern man exists in time and fulfils himself according to his relation to time.To modern man, there is no pure present nor pure future for every « now » embraces the past as something that is already achieved « having been » and looks forward to the future as a horizon of potential possibilities. Thus, time in 'modern times' becomes exteriorized, conceptualized, and phased out in abstractions. (14) It follows that any reconciliation of past perception and modern concept of time is almost impossible. Time defines, and to a degree, constitutes the mentality and

Christian, and non-traditional image of the world whose temporal structure is linear.

The present perception of time bears no resemblance to that of past epochs. This is because primitive consciousness was almost entirely impressionistic, animistic, and mythical.(4) All truth to primitive man was a truth to his tribe, and this truth could not exist outside natural phenomena. His « mind » could not perceive abstractions, and his gods were all tangible or dormant in tangible natural phenomena. Consequently, neither time nor chronometry could have conceptually existed in primitive societies; and the language accordingly, had no words for minutes, days, weeks, or even years.(5)

However, at the dawn of literate civilizations in the Near Bast and the invention of alphabet, the first record of time came into existence, but even then, the representation of time was still impressions for events, objects, and their impressions counted more than abstractions; and space counted more than time. This strongly applies to the Semites whose life was that of movement, conquest, and expansion in space. What mattered to them was not « being » but rather « becoming ». Their very synthetic Gods were a reflection of dynamism and movement.(6) It is likely, therefore, that poetry, religion, and art would prosper in such cultures whose temporal structure is cyclical, impressionistic, and unconceptualized.

The pre-Islamic Arabs were part and parcel of the Semitic tribes who laid roots in Arabian Peninsula around the 8th century B.C. Their traditions, religions, and racial distinctive features resemble those of their Aramean, Assyrian, and Phoenician neighbours. However, those pre-Islamic Arabs were less time-conscious than their immediate neighbours who developed forms of written chronometry, they developed instead, a kind of orally-transmitted form of chronometry according to which the year was divided into two, three, or four seasons; the months were described after their climatic and floral features characteristic of their environment.(7) On the other hand, pagan Arabic bears striking similarities to that of the Semites. It reflects their preoccupation with movement, change and action: Arabic tense, unlike its Indo-European languages centres on the act and the state of the agent. There is no past, present, or future but only a « perfect » for completed action encompassing the past in all its aspects; and an « imperfect » for completed action denoting both present and future. Context, and insertion of certain particles modify those two main action-related tenses so as to make them expressive of both aspect and future time.(8)

Also, it is significant to note that pre-Islamic Arabs had attache a great importance to the phases of the moon and the locations of the stars.(9) The day begins in the evening, the year begins in autumn. Seasons, months, the two luminaries 'Al-Qamarān » , and stars are all personified: the moon is masculine, the sun feminine. Time expressions are equally personified. The terms « zamān » denoting time, and « dahr » denoting a mysterious predominant power or an indefinite

TEMPORALITY AND TEMPORAL DIMENSION IN TRANSLATION WITH REFERENCE TO BATESON'S TRANSLATION OF PRE-ISLAMIC ODES

SALAH SALIM ALI Ph.D (*)

Introduction:
Diachronic Linguistics tackles the historical development of languages. It incorporates « meaning » besides grammar and phonology. Thus, temporal dimension assumes a paramount importance in the interpretation of old text since both language and perception of the world change across time. This postulate becomes most salient in the interpretation of poetic texts which belong to the world of feelings and are, therefore, confined to the realm of pure subjectivity. Diachronic interpretation of poetic texts, however, becomes more problematic when two diametrically opposing temporal structures are involved.
This paper is an attempt at pointing out the importance of temporal dimension in translation providing examples of misrepresentations of temporal markers in an English translation of lines from pre-Islamic poetry.

Studies of temporality and temporal structure in translation are rare. This is because Linguistics was, until recently, entirely devoted to the formal description of individual languages at their synchronic level.[1] Thus, postponing the study of meaning which is crucial to any investigation directed at two language systems. However, research on Semantics, Stylistics, and Pragmatics seems to gain ground during last decades[2] and translation research has prospered as a result of that progress.

In the translation of literature belonging to remote cultures such as Arabic, Chinese, Indian...etc. into English, temporal dimension should be taken into consideration since temporality is reflected in the perception and chronometry of individuals and cultures respectively. Also, because modern perception and chronometry of time differ from their old counterparts particularly when the languages involved are representative of two widely different cultures, races, religions and mythologies. Thus, we may have linear vs. cyclical, Semitic vs. Greek, Muslim vs. Christian, and traditional vs. modern perception of time.[3]

In translating old Arabic poetry into Modern English, the translator encounters the ask of reproducing Semitic, pagan, and traditional image of the world whose temporal structure is cyclical into an Indo-European,

(*) رئيس قسم الترجمة بمركز الدراسات التركية (جامعة الموصل) العراق

إن أبي يقرئك السلام قال عليـــك وعلـــى أبيـــك السلام».

A man told the Prophet: My father sends salam (greetings) to you. The prophet said: « peace be on you and your father ».

" جاء رجل فقال: عليك السلام فقال له صلـــى الله عليه وسلم: لاتقل عليك السلام فان عليك الســـلام هي تحية الموتى".

2 - Promising:

a - The speaker must intend to carry out the things promised.

" إذا وعد الرجل أخاه وفي نيته أن يفي فلم يــف و لم يجئ للميعاد فلا إثم عليه".

(If the man promised his brother and intended to keep his promise but couldn't he is not guilty).

"آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب وإذا وعد أخلف وإذا اؤتمن خان».

3 - Naming

1 - The speaker must be recognised by his community as having authority to name.

"قال علي رضي الله عنه: يا رسول الله إن ولـــد لي بعدك ولد أسميه محمدا وأكنيه بكنيتك قـــال نعـــم: فكانت رخصة لي".

(If I have a son after you, may I call him Mohemmed and give him your « kunya » The Prophet said: « Yes »).

"ولد لرجل غلام فأسماه القاسم فقالوا له " لاتكـــن بأبي القاسم فأتى النبي صلى الله عليه وسلم فذكـــر ذلك فقال له: أسم إبنك عبد الرحمن".

(A man begot a baby whom he named AL Qasim, The Prophet said to him: « Name your son Abdeul Rahman »).

4 - Thanking

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله».

(He who doesn't thank people doesn't thank God).

" من صنع اليه معروف فقال لفاعله جزاك الله خـــيرا فقد أبلغ في الثناء".

References

Austin, J.L. (1962) **How to do Things with words.** Oxford: clarendon press.

Bolinger, D.L., and Sears, D.A. (1981) **Aspects of Language.** 3rd edn. Harcourt Brace Jovanovich.

Davis, Steven (ed). **Pragmatics.** (1991) New York: Oxford University Press.

Grice, H.P. (1975); « **Logic and conversation** », in(ed.) P. Cole and J. Morgen **Syntax and semantics 3: speech Acts** New York: Academic Press.

Levinson, S. (1983) **Pragmatics.** Cambridge University Press.

Sakher, **Computerised Encyclopedia of Hadiths.** Sakher. Jordan.

Searle, J.R (1969). **Speech Acts.** Cambridge University Press.

no Helper!
3 - Essential conditions

" قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:المستشار مؤتمن"

The prophet said: « The Consultant is entrusted ».

Maxims of speech:

1. Quality:

a - Do not say what you believe to be false.

" كبرت خيانة ان تحدث أخاك حديثا هو لك به مصدق وأنت له به كاذب".

(The greatest treason is to tell your brother alie while he believes you)

b - Do not say that for which you lack adequate evidence

« كفى بالمرء كذبا أن يحدث بكل ما يسمع ».

(It is enough to lie when telling all that one hears.)

2 - Quantity

" لقد رأيت أو أمرت أن أتجوز في القول فإن الجواز هو خير".

(I was ordered to be brief because brevity is good).

"ان الهدي الصالح والسمت الصالح والاقتصاد جزء من خمس وعشرين جزءا من النبوة".

(The best talk, the righteous way and brevity is apart of 25 parts of prophecy).

"من تعلم صرف الكلام ليستبي به قلوب الرجال لم يقبل منه صرفا ولا عدلا".

(Nothing will be accepted from anyone who learns unnecessary, words to capture men's hearts).

4 - Manner

" لا تسموا العنب الكرم، فإن الكرم الرجل المسلم».

(Don't call the grapes al-Karm. Al-Karm however is the heart of a believer).

"إن الله حرم عليكم عقوق الأمهات، ووأد البنات وكره لكم قيل وقال وكثرة السؤال وإضاعة المال".

(The prophet said « ALLAH has forbidden you to be undutiful to your mothers, to withhold (what you should give) or demand what you don't deserve and to bury your daughters alive).

"عن عائشة رضي الله عنها قالت: كان كلام الرسول صلى الله عليه وسلم كلاما فصلا يفهمه كل من يسمعه".

(The prophet's speech was clear so that it was understood by everyone who heared it).

"ان من أحبكم إلي وأقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحسنكم أخلاقا وإن أبغضكم إلي وأبعدكم مني مجلسا يوم القيامة الثرثارون، المتشدقون المتفيقهون".

" عندما بعث الرسول معاذ بن جبل إلى اليمن قال له: يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولاتنفروا".

(Facilitate things to people and do not make it hard for them and give them good tidings and do not make them run away) .

Felicity conditions in some chosen illocutionary acts:

1 - greeting:

" يسلم الراكب على الماشي، والماشي على القاعد، والقليل على الكثير".

(The riding one should greet the walking one, the walking one should greet the sitting one, and the small number of persons should greet the larger).

" جاء رجل إلى الرسول صلى الله عليه وسلم فقال:

"إن الله لا يقبض العلم ينتزعه انتزاعا مـــن العبـــاد، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء حتى اذا لم يبق عالما اتخذ الناس رؤساء جهالا فسئلوا فافتوا بغـــير علـــم فضلوا وأضلوا"

(ALLAH doesn't take away the knowledge by taking it away from the hearts of people, but takes it away by the death of the religious learned men till when none of the religious learned men remains, people will take as their leaders ignorant persons who when consulted will give their verdict without knowledge. So they will go astray and will lead the people astray)

2 - sincerity condition:

" عليكم بالصدق، فإن الصدق يهدي إلى الـبر، وإن البر يهدي إلى الجنة، وما يـــزال الرجـــل يصـــدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صديقا وإيـاكم والكذب فإن الكذب يهدي إلى الفجور،وان الفجور يهدي إلى النار".

(You must tell the truth. Truthfulness leads to right action. Right action leads to the Garden. Beware of lying. Lying leads to corruption, and corruption leads to the Fire).

"لا يزال الرجل يكذب ويتحرى الكذب فينكت في قلبه نكتة سوداء حتى يسود قلبه فيكتب عند الله مـــن الكاذبين".

(The man continues to lie and a black spot grows in his heart untill all his heart becomes black, then he is written in Allah sight, among the liars).

"قيل لرسول الله صلى الله عليه وسلم " أيكون المؤمن جبانا؟ فقال نعم وقيل له أيكون المؤمن بخيلا؟ فقـــال نعم، فقيل له أيكون المؤمن كذابا؟ فقال لا".

(The messenger of ALLAH, may ALLAH bless him and grant him peace, was asked « can the believer be a coward? He said, « Yes ». He was asked: « can the believer be a miser? He said « yes ». He was asked: « Can the believer be aliar? » He said « No ».

2. - Relevance:

" إذا عطس أحدكم فليقل الحمد الله على كل حال وليقل الذي يرد عليه يرحمك الله وليقل هو يـهديكم الله ويصلح بالكم".

(If one of you sneezes, he should say: (alhamd lillah) and the one who answers should say: « may ALLAH bestow his mercy on you ». When the latter says (يرحمك الله) the former should say (يهديكم الله ويصلح بالكم) (may Allah give you guidance and improve your condition).

" في معركة أحد قال أبو سفيان: أعل هبل، فقـــال الرسول صلى الله عليه وسلم للصحابة: أجيبوه. قالوا ما نقول؟ قال: قولوا الله أعلى وأجل. قل ابو سفيان: لنا العزى ولا عزى لكم. فقال الرسول صلـــى الله عليه وسلم: أجيبوه قالوا وما نقول؟ قال: قولـــوا الله مولانا ولا مولى لكم".

(In Ahud: Abu Sufyan said « superior may be hubal (one of the idols) on that the prophet said (to his companions « reply to him » They asked. « what may we say? He said, say « ALLAH is more Elevated and mor Majestic ». Abu Sufyan said: « We have the « idol » aL - uzza whereas you have no uzzu! The prophet said to his companions: « reply to him ». They said « What may we say? « The prophet said, say: « ALLAH is our Helper and you have

2. Sincerity conditions: the speech act is performad sincerely, (the speaker is not lying).
3. Essential conditions: conditions that are related to the speaker's commitment regarding the performed speech act such as accepting some thing one has just asked for. Bolinger and Sears (1981) referred to these conditions on which the accomplishment of an illocutionary act depends as approriateness conditions.

These conditions should be fulfilled in any speech act to make it appropriate and violation of these conditions will lead to the emergence of inappropriate speech acts.

Appropriateness conditions of locutionary acts are associated with the form of the speech act, the circumstances in which it is uttered, the participants of the speech act and their beliefs and attitudes.

Felicity conditions or appropriatenes conditions can also be discussed with reference to Grice's proposed model of maxims of conversation since both models aim at establishing a coherent and communicative discourse. Maxims of conversation underlie the efficient use of language and identify a general co-operative principle.

These principles are:

1 - The co-operative principle: make your contribution such as required at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.

1 - The Maxim of Quality
try to make your contribution true, specifically,
(i) do not say what you believe to be false
(ii) do not say that for which you lack adequate evidence.

2 - The Maxim of Quantity
(I) make your contribution as informative as required for the current purposes of the exchange.
(II) do not make your contribution more informative than is required.

3 - The Maxim of Relevance: make your contribution relevant.

4 - The Maxim of Manner: be perspicuous, and specifically
(I) avoid obscurity.
(II) avoid ambiguity.
(III) be brief.
(IV) be orderly.

The present study investigates felicity conditions and maxims of speech in the spoken discourse of Prophet Mohammed - may peace be upon him-.

1. Felicity conditions:

a. preparatory conditions:

" جاء رجل يطلب نبي الله صلى الله عليه وسلم بدين فتكلم بعض الكلام فهم صحابة رسول الله به فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: دعوه إن لصاحب الحق مقالا".

(Aman came to the prophet and demanded his debts and used harsh words, the companions of the prophet wanted to harm him, but the prophet said: leave him as the creditor has the right to speak)

" يؤم القوم أقرؤهم لكتاب الله، فإن كانت قراءتهم سواء، فليؤهم أكبرهم سنا"

(The person who knows the Qur'an more than others should lead the prayer if their knowledge was the same, the eldest should lead the prayer)

Felicity Conditions
In Arabic spoken discourse

Wafa Abu Hatab Ph.D (*)

Speach act Theory was first postulated by the philosopher J.L. Austin in his book How to do things with Words in (1962) in which he stressed the significant role that the utterances play in establishing interpersonal communication between language users. For Austin, the utterance serves a communicative function, therefore, it is referred to as « a locutionary act ». This act is viewed as a medium via which the speaker expresses his intentions while speaking establishing the illocutionary force of the speech act. The effect the utterance has on the listener is called « the perlocutionary effect » (Austin 1962).

According to the speech act theory, illocutionary acts have been classified as follows:

1 - Representatives: acts that represent a state of affairs e.g' stating, claiming, describing, telling.
2 - Expressives: express speakers psychological attitude toward some state of affairs: congratulating, thanking, welcoming, greeting.
3 - Verdictives: assessing, ranking, estimating.
4 - Directives; requesting, commanding, inviting.
5 - Commissives: promising, threatening.
6 - Declaratives: acts that bring about a new situation. For example, blessing, firing, passing sentence, arresting, marrying. (Levinson: 1983).

Austin suggested a taxonomy of conditions that must be fulfilled in the situation in which a speech act is carried out properly.

He called these conditions felicity conditions and stated them as follows:

A -(i) There must be a conventional procedure having a conventional effect.
(ii) The circumstances and persons must be appropriate as specified in the procedure.

B - The procedure must be executed correctly and completely.

C - Often, the person must have the requisite thoughts, feelings and intentions as specified in the procedure, and if consequent conduct is. specified, then the relevant parties must do so. (Austin, 1962:11/6)

Another classification of felicity conditions was provided by Searle (1969:607). He viewed these conditions as a combination of what makes the speach act communicative and what gives the act its illocutionary force. His typology of felicity conditions included:

1.Preparatory conditions: conditions that are related to the authority of the person who performs the speech act.

(*) Department of Linguistics - University of Khartoum - Khartoum.

بحوث بلغات أجنبية (VI)

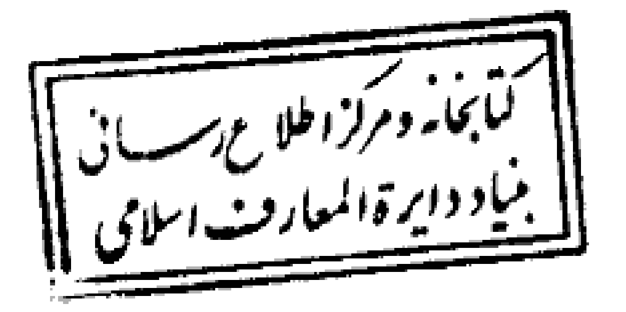
* Felicity conditions in Arabic Spoken Discourse
Wafa Abu Hatab. Ph,d

* Temporality And Temporal Dimension In Translation
Salah Salim Ali . Ph.D

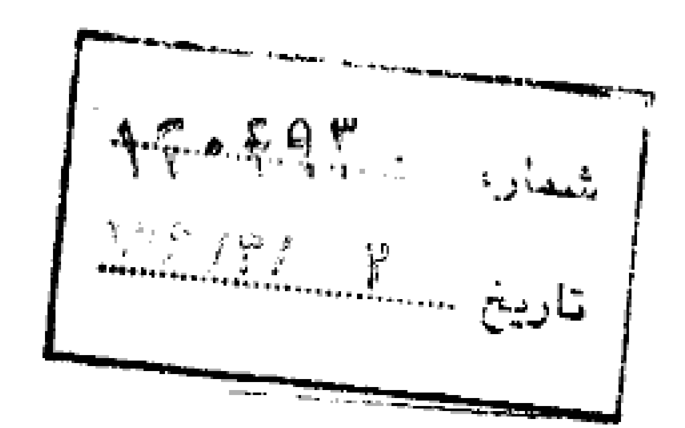
* Bayanic Translation : An Integrated Approach
Mohammed Didaoui. Ph.D

* Cultural competence And Foreign Language Learning / Teaching
Abdullah Hamad .Ph.D

ARAB LEAGUE EDUCATION, CULTURE AND SCIENCES ORGANIZATION
(ALECSO)
Bureau of Coordination of Arabization
RABAT (MOROCCO)
P.O. Box : 290



AL-LISSAN AL-ARABI



N° 44

1997